

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CARMEM SILVIA DA FONSECA KUMMER LIBLIK

**UMA HISTÓRIA TODA SUA: TRAJETÓRIAS DE HISTORIADORAS  
BRASILEIRAS (1934-1990)**

CURITIBA  
2017

CARMEM SILVIA DA FONSECA KUMMER LIBLIK

**UMA HISTÓRIA TODA SUA: TRAJETÓRIAS DE HISTORIADORAS  
BRASILEIRAS (1934-1990)**

Tese apresentada à linha de pesquisa “Intersubjetividade e Pluralidade: Reflexão e Sentimento na História” do Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal do Paraná como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em História.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Vosne Martins

CURITIBA  
2017

Catálogo na publicação  
Mariluci Zanela – CRB 9/1233  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Liblik, Carmem Silvia da Fonseca Kummer  
Uma história toda sua: trajetórias de historiadoras brasileiras  
(1934-1990) / Carmem Silvia da Fonseca Kummer Liblik – Curitiba,  
2017.  
330 f.; 29 cm.

Orientadora: Ana Paula Vosne Martins  
Tese (Doutorado em História) – Setor de Ciências Humanas da  
Universidade Federal do Paraná.

1. Historiadoras brasileiras. 2. Profissionalização - Gênero. 3.  
Brasil - Historiografia. I. Título.

CDD 907.20981



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
Setor CIÊNCIAS HUMANAS  
Programa de Pós Graduação em HISTÓRIA  
Código CAPES: 40001016009P0

### TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em HISTÓRIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Tese de Doutorado de **CARMEM SILVIA DA FONSECA KUMMER LIBLIK**, intitulada: "**Uma história toda sua: trajetórias de historiadoras brasileiras, 1934 -1990.**", após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO.

CURITIBA, 30 de Junho de 2017.

ANA PAULA VOSNE MARTINS  
Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

MARIA TARCISA SILVA BEGA  
Avaliador Externo (UFPR)

RENATA SENNA GARRAFFONI  
Avaliador Interno (UFPR)

ROBSON LAVERDI  
Avaliador Externo (UEPG)

BENITO BISSO SCHMIDT  
Avaliador Externo (UFRGS)



Dedico esta tese a

Alexandre,  
com quem divido a vida e o desejo de compreendê-la, sempre em paralaxe.

Alice,  
responsável pelo meu olhar desabrochar e se aventurar em direção ao novo.

## Agradecimentos

Ingressei no curso de História na Universidade Federal do Paraná em 2001 e encerro esse ciclo de estudos e aprendizagem com a finalização desta pesquisa que me trouxe grande satisfação. Foram muitas pessoas que me apoiaram nessa trajetória e contribuíram para minha formação e, no caso do doutorado, citarei neste breve espaço aquelas que foram muito especiais.

Sou grata À CAPES pela bolsa de doutorado e especialmente pela concessão do auxílio maternidade, em cujo período pude me afastar e manter a bolsa de estudos. Além disso, tive a prorrogação da bolsa por um período de quatro meses, sendo esse um direito recém adquirido nas academias brasileiras, desde 2012. É um direito de fundamental importância para assistir às mulheres que se tornaram mães durante o seu período de pesquisa.

À Ana Paula Vosne Martins, que se tornou minha orientadora no mestrado entre 2005 e 2007 e, seis anos depois, aceitou me orientar no doutorado. Sou muito grata pelas nossas conversas e reflexões, as aulas, as leituras críticas e os direcionamentos dados à tese. Agradeço especialmente por ter sido a pessoa que me apresentou os estudos de gênero, os quais mudaram minha forma de perceber e compreender o mundo; e que carrega em suas palavras notas de pensamentos mais plurais e libertários.

Agradeço às professoras Laura de Mello e Souza, Leila Mezan Algranti, Maria Ligia Coelho Prado, Magali Gouveia Engel, Marieta de Moraes Ferreira, Ana Maria Burmester, Joana Maria Pedro, Ismênia de Lima Martins, Suely Gomes Costa, Maria Luiza Marcílio, Maria Helena Rolim Capelato, Aidyl de Carvalho Preis, Rachel Soihet, Helena Isabel Muller, Maria Ighes Mancini de Boni; e aos professores Euclides Marchi, Sergio Odilon Nadalin, Edgar Salvadori De Decca e Elias Saliba. Foram historiadores e historiadoras que aceitaram me receber entre 2013 e 2015 em suas residências e salas de trabalho para transmitir suas histórias de vida e trajetórias profissionais. Esta pesquisa só foi possível de ser realizada devido a estes encontros e entrevistas compartilhadas.

Às professoras da linha de pesquisa *Intersubjetividade e pluralidade: reflexão e sentimento na História*, com quem tive disciplinas obrigatórias e optativas que se tornaram fundamentais para a condução e elaboração desta pesquisa: Marion Brephol

Magalhães (orientações de pesquisa na disciplina Seminários de Tese), Roseli Boschilia (aulas ministradas na disciplina sobre Memória e História Oral), Renata Senna Garraffoni (questões discutidas na disciplina sobre História e Pós-modernidade) e, novamente, à Ana Paula Vosne Martins (referencio as duas disciplinas que tratavam dos estudos de gênero e subjetividades femininas). Menciono também minha admiração pelo professor da linha, Euclides Marchi, e ter feito parte da última turma para a qual ele lecionou na pós-graduação (disciplina que tratava da Análise do discurso).

À professora Marcella Lopes Guimarães, da linha de pesquisa *Cultura e Poder*, que foi muito querida e receptiva à esta pesquisa. Tive a oportunidade assistir uma de suas disciplinas, sobre Gênero Biográfico, cujos vieses foram importantes no tratamento das minhas fontes .

Sou grata especialmente às professoras Renata Senna Garraffoni e Maria Tarcisa Silva Bega, e aos professores Robson Laverdi e Benito Bisso Schmidt por terem aceito o convite de avaliar este trabalho.

Novamente agradeço à Renata Senna Garraffoni e ao Robson Laverdi pelas preciosas observações feitas no momento da qualificação dessa tese.

Não posso esquecer de agradecer à Maria Cristina Parzowski, que sempre de forma competente nos auxilia na secretaria da pós-graduação e por tantas vezes, pacientemente, solucionou problemas burocráticos.

Aos novos amigos e pessoas maravilhosas que encontrei ao cursar as disciplinas do doutorado. Agradeço à Mara Maschio, Ozias Paese Neves, Gregory Balthazar, Fernando Baggioto Botton, Marcio José Pereira, Anadir dos Reis Miranda, Fábio Augusto Scarpim, Michelle Tupich Barbosa, Joseanne Soares Marinho e Fernanda Cássia dos Santos. Com muitos deles pude aprofundar momentos privilegiados de trocas, apoio e amizade, tanto no sentido intelectual quanto pessoal.

Ainda nesse período pude desfrutar de uma amizade muito enriquecedora com Hermelina Sandmann, Marcos Sandmann, Daniel Rezinovsky, Gabriel Guerrer e Fernanda Labres. O compartilhamento de diferentes experiências de vida e trocas de saberes, direta e indiretamente, foi muito importante para a maneira como eu observei os contornos dessa pesquisa.

Agradeço aos meus familiares, acentuando minha enorme admiração, respeito e carinho à minha mãe, Regina da Fonseca Kummer; e à Sergio Liblik, Ana Maria Petraitis Liblik e Rosa Artini Petraitis. Não me esquecerei e serei eternamente grata a

todo incentivo, amizade e ajuda que me deram para a realização desta tese. Essa família foi, de fato, uma importante rede de solidariedade com a qual pude contar.

À Alice Kummer Liblik, Sophia Liblik e Rafael Liblik, por proporcionarem momentos de leveza, alegria e encanto no meu cotidiano. São crianças maravilhosas e que colocam à nossa frente situações novas e complexas que devem ser pensadas e repensadas, nunca admitindo de nossa parte total rigidez, controle e certeza de que sabemos de tudo (e isso vale notadamente para as reflexões que fiz nesse percurso). A essas crianças eu devo toda a minha energia e motivação para a escrita da tese.

Finalmente, agradeço a Alexandre Liblik, meu companheiro, amigo e interlocutor que por anos a fio debate comigo os conceitos de intersubjetividade e de eu-tu. Nesses quatro anos de pesquisa recebi de sua parte muito amor, apoio e compreensão, de maneira que nunca me senti solitária nas minhas reflexões, dúvidas e desejos. Obrigada por ter lido, mais de uma vez, todos os capítulos, artigos e resenhas que escrevi, demonstrando envolvimento e interesse por uma área de estudos que, a princípio, não está relacionada à sua formação original. Registro minha admiração por uma característica marcadamente reconhecida por todos e todas que convivem com ele: intensa curiosidade e flexibilidade nas percepções tecidas sobre o mundo. Sinto-me feliz por dividir a vida com alguém com o coração tão grande e aberto quanto o dele, bem como a vontade inata de transitar em vários campos do conhecimento.

A todos e todas, registro meus sinceros agradecimentos.

Curitiba, junho de 2017.



## Resumo

Esta tese trata das articulações entre gênero e carreira acadêmica na História. Investigar e analisar as trajetórias intelectuais e profissionais, bem como explorar as narrativas biográficas que expressam as experiências pessoais, interpessoais e de vida das historiadoras brasileiras, constituem a natureza essencial da problemática desta pesquisa. Para tanto, delimito duas gerações de historiadoras profissionais que se sobrepõem, as quais estiveram vinculadas às universidades públicas brasileiras conforme suas produções acadêmicas e prática docente: 1ª geração (1934-1970) e 2ª geração (1971-1990). Tal problemática será analisada mediante o questionamento de que modo o gênero constitui elemento estruturante na diferenciação e profissionalização de historiadores e historiadoras no campo disciplinar histórico. No tratamento da primeira geração, recorri às entrevistas e depoimentos deixados por Alice Piffer Canabrava, Olga Pantaleão, Maria Yedda Linhares e Eulália Lahmeyer Lobo. Em relação à segunda geração, entre os anos de 2013 a 2016 foram realizadas 20 entrevistas orais com profissionais (historiadoras e historiadores) da UFSC, USP, UFPR, Unicamp, UFF e UFRJ, as quais baseavam-se no método "história de vida", de modo que os depoentes narraram experiências da época da infância até o tempo presente. Os principais temas abordados foram: origens familiares e experiências educacionais; ingresso no curso de História; vida acadêmica e sociabilidades; início da profissionalização; desenvolvimento da carreira no espaço universitário; experiências com a docência, pesquisa e cargos de poder; e articulação entre vida profissional e vida privada (casamento e paternidade/maternidade). Conforme os depoimentos é possível avaliar de que maneira historiadores e historiadoras percebem o gênero e a classe como registros que dão sentido às suas trajetórias, além de mostrarem as diferenças e aproximações em relação às narrativas construídas. As linhas teóricas que suportam essa pesquisa incidem: (1) na ideia de gênero como categoria analítica (SCOTT, 1990) e o uso desse conceito na profissionalização do historiador e da historiadora (SMITH, 2003); (2) nas configurações do campo acadêmico pensadas por Pierre Bourdieu (2013); (3) nos registros da memória (HALBWACHS, 2006; CANDAU, 2012; POLLAK, 1989, 1992), principal elemento para se pensar na construção das narrativas. Espera-se, com isso, compreender inicialmente os papéis assumidos e a maneira como as historiadoras brasileiras se inseriram no âmbito universitário e contribuíram para a consolidação das pesquisas historiográficas, constituindo assim, suas trajetórias intelectuais e profissionais. Em segundo lugar, pretende-se compreendê-las sob a ótica do processo de constituição das singularidades decorrentes de suas experiências subjetivas e intersubjetivas, as quais determinaram seus posicionamentos no campo da História.

Palavras-chave: historiadoras brasileiras; profissionalização; gênero; Brasil-historiografia.

## **Abstract**

This thesis deals with the articulations between gender and academic career in History. Investigating and analyzing the intellectual and professional trajectories, as well as exploring the biographical narratives that express the personal, interpersonal and life experiences of the Brazilian historians, constitute the essential nature of the problematic of this research. For this purpose, I have delimited two generations of professional female historians, which overlap and who had been linked to the Brazilian public universities according to their academic productions and teaching practice: 1st generation (1934-1970) and 2nd generation (1971-1990). This problem will be analyzed through the questioning of how gender constitutes a structuring element in the differentiation and professionalization of historians and female historians in the historical disciplinary field. In the handling of the first generation, I had turned to the interviews and testimonies left by Alice Piffer Canabrava, Olga Pantaleão, Maria Yedda Linhares and Eulália Lahmeyer Lobo. In relation to the second generation, between the years of 2013 and 2016, twenty oral interviews were conducted with professionals (historians and female historians) from UFSC, USP, UFPR, Unicamp, UFF and UFRJ, which were based on the "life history method", so that the deponents narrated experiences from childhood to the present time. The main themes addressed were: family origins and educational experiences; admission to the History course; academic life and sociabilities; beginning of professionalization; career development in the university space; experiences with teaching, research and positions of power; and articulation between professional life and private life (marriage and paternity / maternity). According to the depositions it is possible to evaluate how historians and female historians perceive gender and class as records that give meaning to their trajectories, in addition to showing the differences and approximations in relation to the constructed narratives. It is hoped, therefore, to initially understand the assumed roles and the way in which the Brazilian female historians have inserted themselves in the university scope and contributed to the consolidation of the historiographic researches, constituting, thus, their intellectual and professional trajectories. Secondly, we intend to understand them from the point of view of the process of constitution of the singularities arising from their subjective and intersubjective experiences, which determined their positioning in the field of History.

Keywords: brazilian women historians; professionalization; gender; Brazil-historiography.

## Sumário

### **Introdução, 1**

- I. Primeiro contato com o tema, 1
- II. Delimitações geracionais, 7
- III. As entrevistas, 10
- IV. História oral, memória e gênero biográfico, 13
- V. Mapa de navegação e bússolas teóricas, 17
- VI. Sobre o título, 22

### **[Cap. 1] Gênero *na* e *da* institucionalização do Ensino Superior de História no Brasil, 23**

- 1.1) A educação de um país nas mãos de uma elite intelectual formada por homens, 25
- 1.2) Projetos desviados: as mulheres na universidade e a universidade para as mulheres, 36
- 1.3) Professores catedráticos e a formação do estudante “de valor”, 49
- 1.4) A suposta neutralidade do campo científico: História, cânone e gênero, 66

### **[Cap. 2] O pioneirismo feminino na História (Parte I): Alice Canabrava e Olga Pantaleão, 75**

- 2.1) Um olhar feminista no relato de si, 77
- 2.2) As bravas leões em busca de Clio, 86
- 2.3) O “gênio histórico” em oposição ao “anjo do lar”: o corpo e a mente generificados da historiadora e do historiador, 99

### **[CAP. 3] O pioneirismo feminino na História (Parte II): Eulália Maria Lobo e Maria Yedda Linhares, 116**

- 3.1) Infância e juventude: lugares da diferença na construção de subjetividades, 118
- 3.2) Trajetórias acadêmicas e profissionais: Clio nas relações pessoais e afetivas, 128
- 3.3) Conflitos no campo: cátedra e ditadura militar, 137
- 3.4) A centralidade do trabalho e as articulações com a vida pessoal, 147

**[CAP. 4] A segunda geração de historiadoras: juventude e vida acadêmica, 157**

- 4.1) Origens sociais e familiares: posições de classe e gênero no início de um devir, 159
- 4.2) Ensino secundário generificado e a escolha de um curso superior: a História predestinada, 172
- 4.3) Um mundo novo I: ingresso no curso de História e sociabilidades, 180
- 4.4) Um mundo novo II: ditadura militar e Reforma Universitária, 188
- 4.5) Um mundo novo III: professores, leituras e pesquisa, 200

**[CAP. 5] Caminhos da profissionalização: para além de *uma* imagem modelar, 212**

- 5.1) Ingresso na carreira docente: do magistério à carreira universitária, 215
- 5.2) Experiências docentes na universidade, 227
- 5.3) Atuações de historiadoras nos espaços públicos e institucionais, 234
- 5.4) Historiadoras e historiadores: há lugar para a diferença?, 243

**[CAP. 6] Historiadoras no manejo da vida pública e privada: profissão, casamento e maternidade, 256**

- 6.1) Casamento: historiadoras fora do lugar?, 258
- 6.2) Maternidade: historiadoras em todos os lugares?, 273
- 6.3) Trajetórias de historiadores brasileiros: aproximações e deslocamentos, 285

**Considerações finais: uma tese e três atos, 305**

**Fontes documentais, 316**

**Fontes orais, 318**

**Referências Bibliográficas, 320**

**Anexo, 330**

## Introdução

### I. *Primeiro contato com o tema*

Mercy Otis Warren, escritora que relatou em 1805 os acontecimentos políticos sobre a Revolução Americana, uma vez observou que os homens envolvidos com as narrativas do passado estavam mais ocupados com o “registro de si próprios do que fazer a história” (WARREN *apud* DAVIES, 2005). Já a escritora Catharine Macaulay, grande crítica da política do Parlamento inglês no século XVIII, denunciou a corrupção do governo britânico e alegou que, ao contrário do que os homens pensavam, ela “poderia criar história de acordo com os mais elevados princípios de objetividade científica” (MACAULAY *apud* DAVIES, 2005). Para a francesa Germaine de Staël, considerada uma romancista, era de suma importância que as mulheres comprometidas com o passado “reivindicassem para si o gênio histórico” (STAËL *apud* SMITH, 2003). Mais recentemente, as historiadoras Joyce Appleby, Lynn Hunt e Margaret Jacob disseram de maneira provocativa que elas estavam “(...) entre os bárbaros cuja passagem à academia foi lamentada por críticos hostis. Não apenas testemunhamos como também participamos do destronamento de ícones intelectuais antes sagrados” (APPLEBY *et al.*, 1994). Como última referência, ao passar por uma experiência acadêmica nos Estados Unidos, a historiadora brasileira Emília Viotti da Costa comentou sua “dificuldade de enfrentar a discriminação contra a mulher, que precisava ser melhor do que o homem para ser aceita como igual, e a discriminação contra latinos” (COSTA, 2002).

O que essas mulheres apresentam em comum, independente do contexto histórico no qual viveram, é o envolvimento com a História e a escrita histórica. Estamos falando do interesse, por parte delas, em elaborar narrativas sobre os acontecimentos do passado, reconstituindo vivências e eventos que lhes foram significativos. Neste ponto, destacamos como parte fundamental da análise desenvolvida nesta tese que o envolvimento das mulheres com a História precisa ser relacionado a uma questão epistemológica significativamente importante, qual seja, a do pressuposto de que na constituição do cânone historiográfico ocidental, o sujeito

do conhecimento e o autor é quase sempre masculino.<sup>1</sup> Quando imaginamos um grande historiador, instintivamente o imaginamos homem, tanto é que com certa frequência ouvimos nos cursos mais tradicionais de História a expressão “o pai da história” – tendo como representantes Heródoto e Tucídides – sendo talvez muito excêntrico pensar na possibilidade de que a ciência histórica tenha uma “mãe”.

Mas tem, é Clio, filha de Zeus, musa da história e da criatividade, ou seja, uma maternidade mitológica, por sua vez, também invenção masculina. É nesse sentido que algumas historiadoras começaram a pensar como se processou a relação entre as mulheres historiadoras com o cânone historiográfico, bem como o conhecimento histórico que foi institucionalizado a partir do século XIX nas universidades. O estudo pioneiro que pretendeu conduzir esse tipo de questão foi publicado em 1980 por Natalie Zemon Davis, no artigo *Gender and Genre: Women as Historical Writers, 1400–1820*. O objetivo principal da argumentação está na necessidade de tornar visível o interesse das mulheres pela história e pela escrita histórica. Antes do século XVIII muitas mulheres se interessaram em narrar e contar os eventos que elas consideravam importantes historicamente. Elas conservaram o hábito de escrever sobre o mundo que conheciam, com o auxílio de manuscritos mantidos nas coleções de seus familiares ou nas bibliotecas dos conventos, utilizando-os para relatar a história das suas comunidades, das cortes reais e das ordens religiosas (DAVIS, 1980).

Outros temas abordados por essas historiadoras/escritoras estudadas por Davis diziam respeito à cultura, vida material e doméstica, artes, arquitetura, música e mitologia. Mas não podemos restringir seus escritos somente às “ninharias culturais” de uma época, como muitos historiadores do século XIX assim interpretaram. Muitas vezes, as histórias contadas se cruzavam com eventos públicos, se aproximando da história política, como foi o caso de Mercy Otis Warren, que escreveu um tratado sobre a Revolução Americana. Mesmo produzindo a escrita histórica, elas não

---

<sup>1</sup>Trata-se da ideia de que o sujeito histórico representado nos variados textos literários, filosóficos, médicos, religiosos, históricos, etc, surge concretizado nos protagonismos masculinos, individuais e/ou coletivos, alicerçando-se, por sua vez, numa concepção de homem entendido como sujeito universal. É a partir dos dados relativos ao masculino (as experiências e os pontos de vista dos homens) que se estruturam e se tornam operatórios os principais conceitos de mudança e de progresso, bem como o de evolução, não sendo tomada em consideração a realidade das mulheres e o modo como essa realidade traduz, ou não, o mesmo sentido de mudança e de progresso, bem como o modo como elas foram sujeitos de uma mesma evolução histórica (ALVAREZ, 2008).

tiveram os mesmos recursos materiais necessários para produzir grandes edições como alguns historiadores tiveram.

Com o desenvolvimento da profissionalização histórica no século XIX, Davis assinala as dificuldades que as mulheres tiveram para se inserir num campo intelectual marcadamente androcêntrico. Para serem capazes de escrever a história, os historiadores precisavam ter acesso a conhecimentos específicos e privilegiados que as mulheres não podiam alcançar. Ou seja, para realizar suas pesquisas era necessário ter acesso aos documentos localizados em mosteiros, bibliotecas, universidades ou arquivos públicos, lugares, na sua maioria, restritos à entrada das mulheres. Em segundo lugar, um historiador precisava ser educado nos gêneros da escrita histórica e ter conhecimento das regras para ordenar e expressar o material histórico, práticas que exigiam treino e que também não eram acessíveis às mulheres.

Davis lançou uma fascinante questão para a história das mulheres ao afirmar que era preciso tornar visíveis aquelas que se envolveram com o conhecimento histórico. Posteriormente, sua iniciativa contribuiu para uma pesquisa pioneira que merece grande destaque neste cenário. Primeiro, devido em grande parte à sua erudição e contribuição ao campo epistemológico e historiográfico. Segundo, à menção sobre a instigante construção da prática profissional do historiador e a constituição de um campo epistemológico. Trata-se de *Gender of History. Men, Women and Historical Practice* (1998), da historiadora americana Bonnie G. Smith.<sup>2</sup> Sua vasta pesquisa se propõe a analisar um terreno ainda pouco explorado, qual seja, a história do relacionamento das mulheres profissionais e amadoras com a narrativa histórica, bem como os valores e representações de gênero da ciência histórica. Apesar da maior parte dos relatos historiográficos publicados terem sido escritos por homens, a escrita histórica dos últimos dois séculos foi também produzida pelas mulheres. As mulheres consideradas amadoras demonstraram um produtivo interesse sobre as questões do passado, pelo menos desde o final do século XVIII, ainda que boa parte delas não tenha conseguido publicar seus trabalhos.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Traduzido no Brasil em 2003, como *Gênero e história: homens, mulheres e a prática histórica*, pela editora EDUSC.

<sup>3</sup> A falta de reconhecimento às amadoras relaciona-se exclusivamente com o desenvolvimento do profissionalismo no século XIX. Nesse período, o foco do historiador foi direcionado para treinamentos, seminários, interação somente com documentos autênticos, imparcialidade, ou seja, o homem historiador constituiu-se e era visto como um especialista experiente que analisava com imparcialidade e sobriedade os fatos históricos. Cientistas históricos estabeleciam polaridades entre profissionalismo e amadorismo, entre história política e ninharias culturais. Foi com o diálogo da visão

Além de se voltar para a relação das mulheres com a história, Smith nos provoca com uma questão muito inquietante que parte, originalmente, da discussão sobre gênero promovida inicialmente por Joan Scott (1989). Como pensar o termo “gênero” no contexto da produção historiográfica ocidental? Entende-se nesta perspectiva, que as políticas de gênero constituem relações de poder em todas as instâncias da vida social e nos discursos produzidos pelos sujeitos e pelas instituições. Por sinal, esta é uma questão amplamente problematizada no interior dos estudos culturais e da teoria feminista pelo menos desde a década de 1980. A teórica feminista Rita Felski, em seu livro *The Gender of Modernity* (1995), discute a presença e o poder do gênero nas narrativas históricas e literárias. Em sua análise há uma “saturação” nos textos dos historiadores de metáforas relacionadas ao masculino e feminino. O gênero afeta não somente os conteúdos do conhecimento histórico (o que é incluído ou deixado de fora), mas também o posicionamento inscrito em nossas interpretações e os significados que atribuímos aos processos históricos. O gênero opera como uma linguagem de hierarquia e de ordem social na constituição dos modos de vida e das relações sociais, sendo que Felski recorre às “metáforas de gênero” para compreendê-las na produção cultural da época moderna.

A partir deste cenário, como seria possível pensar que o desenvolvimento da prática profissional do historiador esteve relacionado às definições de masculinidade e feminilidade? Em um primeiro momento, estas questões parecem estranhas ou deslocadas, pois vão contra as características do próprio profissionalismo, ou seja, da convicção, por parte do historiador, da superação de contingências de gênero, crenças religiosas, classe, raça, etnia, nacionalidade e até mesmo de sua própria subjetividade. Por defenderem um conhecimento histórico objetivo, verdadeiro, neutro e afastado de interesses e crenças pessoais, os historiadores se orgulharam por muito tempo dos preceitos científicos considerados “isentos” daquelas contingências, apontando e corrigindo qualquer manifestação pessoal que pudesse aparecer na escrita da história.

Esta epistemologia da neutralidade que tem prevalecido desde o advento da profissão histórica no século XIX – apesar de que a partir da década de 1990 a crítica

---

amadora mais popular – isto é, com a feminilidade, com a vida cotidiana e sua respectiva “superficialidade” – que a ciência histórica tomou forma oposta como uma questão de importância nacional, como verdade universal sem gênero e, ao mesmo tempo, como uma disciplina voltada para homens. In: SMITH, Bonnie. *Gênero e História. Homens, mulheres e a prática histórica*. Edusc: Santa Catarina, 2003.



hermenêutica no campo da constituição da escrita histórica desconstruiu a neutralidade do historiador – fundamenta-se na ideia hegeliana de que uma verdade mais elevada é atingida somente quando ocorre a superação da relação entre o sujeito do conhecimento e o objeto investigado. A figura do historiador torna-se individualizada e invisível. O “eu” do historiador, mesmo sofrendo a influência das conjunturas sociais e das circunstâncias, deveria desaparecer da análise dos fatos, das evidências e até dos objetos que escolhesse para pesquisar. Devia ser um investigador onisciente, sem corpo, destituído de emoções, separado das condições sócio-históricas que pudessem influenciar “negativamente” seu trabalho. O resultado dessa convicção epistemológica, por exemplo, pode ser visto quando Lucien Febvre afirmou que não era sectário “*porque na história nada vejo senão história*” (FEBVRE *apud* SMITH, 2003).

É possível, portanto, compreender porque as histórias mais conhecidas diziam respeito aos feitos dos homens, em especial os europeus. Ao privilegiar a história política, o estado-nação, os grandes homens de ação e suas guerras, a História definiu e elegeu seu campo de estudos, que, por sinal, caracterizou-se por ser notadamente masculino. Por muito tempo – até a década de 1970 – a história cultural, das mulheres, das crianças, dos grupos étnicos, por exemplo, foram tratados como temas insignificantes, triviais, trazendo poucas contribuições para o entendimento da “verdadeira história dos homens”. Estranhamente essas escolhas, relacionadas ao gênero masculino por tradição e circunstância sócio-histórica, referem-se a uma história que pretendia ser “universal, total e próxima do real”.

A partir das pesquisas pioneiras de Davis e Smith, esse tema que esteve e ainda está relacionado diretamente aos estudos das mulheres, estudos culturais e de gênero, tem sido desenvolvido no meio acadêmico como mostram as pesquisas publicadas por Devoney Looser em *Women Writers and the Writing of History, 1670-1820* (2000) e Kate Davies em *Catharine Macaulay and Mercy Otis Warren: The Revolutionary Atlantic and the Politics of Gender* (2005). Ambas se dedicaram à análise de mulheres que escreveram narrativas históricas em período anterior ao profissionalismo do século XIX. Já a historiadora norte-americana Julie Des Jardins, por sua vez, em *Women and the Historical Enterprise in American: Gender, Race and the Politics of Memory* (2003) e Reginald Zelnik, em *Perils of Pankratova: Some Stories from the Annals of Soviet Historiography* (2005), empenharam-se na investigação de historiadoras consideradas profissionais que construíram suas

trajetórias em universidades e instituições diversas. A metodologia escolhida por essas pesquisadoras tem em comum a abordagem biográfica, uma vez que as histórias de vida das historiadoras analisadas constituem os principais meios de compreensão do seu envolvimento com a História. Atualmente, estas autoras e autor são as mais citados devido à significativa representatividade no interior dos estudos sobre a relação das mulheres com a disciplina história e, especialmente, por defenderem o pensamento crítico acerca das perspectivas feministas do conhecimento histórico.

Trabalhos como os de Smith ampliaram nosso entendimento das condições materiais da produção da história no passado e complicaram, e muito, a identidade de “historiador”. Suas questões correspondem, em linhas gerais, com aquelas oriundas do campo analítico da epistemologia e teoria da história desenvolvidas por teóricos como Dominick La Capra, Paul Ricouer, Jörn Rüsen, Hayden White, Terry Eagleton, Michel de Certeau, Frank Ankersmith, Keith Jenkins. A teoria feminista nos ajudou a reconhecer as dinâmicas de poder presentes na masculinização da identidade profissional do historiador e a exclusão das mulheres que também participaram da escrita da história, com pesquisas inovadoras sobre os Estados Unidos e os países europeus. As publicações aqui mencionadas são contribuições notavelmente complementares a um projeto mais amplo de questionamentos sobre o que é ser “historiador” e o que pretendemos ao “fazer história”. Como o gênero moldou diretamente a escrita, a recepção da história e os significados dos contextos de produção histórica? São questões substanciais para aqueles que se interessam pela avaliação reflexiva e crítica a respeito do campo historiográfico e de suas genealogias.

A partir desse mapeamento historiográfico e teórico inicial, considero importante explicar como tomei conhecimento do livro de Bonnie Smith. Alguns anos depois de ter defendido minha dissertação de mestrado na Universidade Federal do Paraná, minha orientadora, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Vosne Martins, apresentou-me o livro *Gênero e história: homens, mulheres e a prática histórica* para ajudar na elaboração de um projeto de pesquisa para o doutorado. A leitura desse livro motivou-me a pensar numa problemática semelhante, mas voltada para um eixo espaço-temporal diferente: elegi como objeto da minha investigação as trajetórias de trabalho e de vida da primeira e da segunda geração de historiadoras brasileiras, de 1934 a 1990.

Investigar suas trajetórias profissionais e acadêmicas significa compreender historicamente como foi o ingresso das mulheres nos cursos superiores de História,

fato que ocorreu a partir da década de 1930. Suas relações com o espaço universitário, professores e colegas de turma somam-se às experiências no campo da pesquisa, da carreira docente, dos cargos institucionais e demais formas de agenciamentos políticos. Quanto à história de vida, consideramos de grande valor as experiências pessoais (origem familiar, juventude, amizades, maternidade e casamento), cujas relações intersubjetivas e afetivas estão associadas às suas vidas profissionais e muitas vezes constituem a base fundadora de suas trajetórias acadêmicas.

Por conseguinte, a investigação dessas trajetórias ampliou a discussão sobre a articulação do gênero com o campo profissional do historiador e da historiadora, exigindo assim que outras perguntas fossem respondidas. Questiono como seria possível perceber o corpo e a mente do historiador e da historiadora no interior de um processo generificado; as relações entre História, cânone e gênero; as articulações entre a vida privada, doméstica e familiar com a carreira universitária; e quais seriam as possíveis diferenças entre homens e mulheres no "fazer histórico" conforme suas próprias percepções.

## **II. *Delimitações geracionais***

Como ponto de partida, procurei delimitar quais seriam as gerações de historiadoras que pesquisaria. Apoiei-me, portanto, na reconstituição das linhagens historiográficas propostas por Capelato, Glezer e Ferlini (1994). Elas evidenciaram três momentos distintos na escola uspiana de história – a USP teve papel fundamental na formação de outros cursos de História, especialmente os das regiões Sul e Sudeste. Temos os historiadores uspianos, chamados de “formadores”;<sup>4</sup> em seguida os historiadores da primeira geração, orientados pelos formadores; e por último os historiadores da segunda geração, orientados por alguns formadores, mas principalmente pelos doutores da primeira geração (CAPELATO; GLEZER; FERLINI, 1994: 350). Com base nessa reconstituição, procuro estudar as trajetórias da primeira geração de historiadoras, cujo ingresso na universidade ocorreu nas

---

<sup>4</sup> Para a implantação do Curso de Geografia e História na década de 1930, foram contratados professores franceses, que, ao lado de renomados Historiadores brasileiros, formaram e selecionaram as primeiras turmas, orientaram e examinaram as primeiras teses e prepararam docentes para serem seus sucessores.

décadas de 1930 e 1940. Foi uma geração que acompanhou a iniciação e consolidação das pesquisas, objetos e procedimentos vinculados à história, além de ter presenciado e, em alguns casos, até assumido o posto da cátedra. Foi uma geração envolvida com as primeiras tentativas de empreender a prática histórica com o trabalho de alunos assistentes e monitores.

A segunda geração estudada, por sua vez, ingressou na universidade nas décadas de 1960 e 1970 no contexto da ditadura militar e da Reforma Universitária, acompanhou o início dos cursos de pós-graduação no país e participou do processo do fim do regime de cátedras. Foi uma geração que a partir da década de 1980, com os cursos de pós-graduação já estruturados, teve uma produção acadêmica regularmente organizada e aberta para a ampliação do quadro de profissionais nas universidades.<sup>5</sup> Também foi uma geração que acompanhou e vivenciou em suas experiências profissionais a intervenção mais direta e frequente das instituições de fomento à pesquisa, que passaram a adotar novos procedimentos de controle em relação à produção acadêmica a partir da década de 1990.<sup>6</sup>

Conforme os registros disponíveis, escolhemos investigar as carreiras de Alice Piffer Canabrava e Olga Pantaleão, formadas na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da Universidade de São Paulo; e de Maria Yedda Linhares e Eulália Maria Lahmeyer Lobo, formadas na antiga Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) da atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. Essas historiadoras deixaram

---

<sup>5</sup> A atuação da primeira geração de historiadoras acabou por se sobrepor à segunda, uma vez que elas participaram da criação dos cursos de pós-graduação e também vivenciaram os contextos da ditadura militar e da reforma universitária. Essa delimitação temporal foi pensada no sentido de facilitar os recortes geracionais, baseados então nos diferentes momentos que o campo da História atravessou na universidade, como a fase inicial dos cursos e sua institucionalização (décadas de 1930/40), a criação dos cursos de pós-graduação (década de 1970/80) e as mudanças propiciadas pelas regulamentações das instituições de fomento à pesquisa como Capes e CNPq.

<sup>6</sup> O conceito de geração que orienta essa pesquisa vem de Karl Mannheim. Para este autor, a elaboração sobre a posição e a conexão entre os sujeitos rompem com a ideia de uma unidade de geração concreta e coesa. Esse ponto de vista nos convida a centrar nossas análises nas ações e expressões de determinados grupos, ao invés de buscarmos caracterizar suas especificidades enquanto grupo. Perguntar-se pelos motivos das ações desses atores coletivos envolvidos em um processo de constituição de gerações, implica ainda em uma análise da conjuntura histórica, política e social a partir de uma perspectiva que poderíamos situar no nível macro, bem como do conhecimento adquirido pelos atores nos espaços sociais de experiências conjuntivas, e que poderíamos denominar como sendo uma análise no campo micro (WELLER, 2010). Mannheim apresenta um método voltado para a análise das visões de mundo e das experiências desses atores, denominado método mannheimiano de interpretação (WELLER *et alii*, 2002). Sendo assim, a atualidade da análise mannheimiana das gerações, reside, por um lado, na elaboração de uma perspectiva multidimensional de análise das relações sociais e geracionais. Por outro, Mannheim nos convida a repensar a construção de instrumentos analíticos capazes de mapear e dar forma à singularidade de experiências dos sujeitos, que carecem de uma análise teórica.

testemunhos, depoimentos e entrevistas concedidos a outros historiadores, cujo conteúdo remete às suas histórias de vida, ingresso no curso de História, sociabilidades, formação universitária, docência, pesquisa, atuações institucionais etc. Nesse material ainda está presente a maneira como elas se percebem historiadoras, as relações de gênero entre historiadores e historiadoras, professores e alunas, as soluções encontradas para determinados conflitos no campo universitário, bem como as estratégias adotadas para se inserirem nos espaços acadêmicos da história.

Quanto à segunda geração, recorri a entrevistas orais que realizei com historiadoras entre 2013 a 2015. Laura de Mello e Souza (USP), Leila Mezan Algranti (Unicamp), Maria Ligia Coelho Prado (USP), Magali Gouveia Engel (UFF), Marieta de Moraes Ferreira (UFRJ), Ana Maria Burmester (UFPR), Joana Maria Pedro (UFSC), Ismênia de Lima Martins (UFF), Suely Gomes Costa (UFF), Maria Luiza Marcílio (USP), Maria Helena Rolim Capelato (USP), Aidyl de Carvalho Preis (UFF), Rachel Soihet (UFF), Helena Isabel Muller (UFF, UEPG), Maria Ines Mancini de Boni (UFPR) são as entrevistadas cujos depoimentos foram analisados para atender os objetivos da tese, ou seja, registrar a vida, o pensamento e as práticas profissionais de mulheres que se dedicaram à produção do conhecimento histórico brasileiro. Além delas, para auxiliar a análise e estabelecer um contraponto crítico e comparativo das trajetórias acadêmicas, realizei também entrevistas no ano de 2015 com os historiadores Euclides Marchi (UFPR), Sergio Odilon Nadalin (UFPR), Edgar De Decca (UNICAMP) e Elias Saliba (USP).

O método da entrevista adotado refere-se à “história de vida”, que compreende a trajetória dos historiadores e das historiadoras desde a infância até o tempo presente da sua narrativa. As questões direcionadas a eles acionaram diferentes momentos vividos como indivíduos e como integrantes de diferentes grupos, inclusive o grupo profissional. Porém, as narrativas elaboradas pelas pessoas entrevistadas não dizem respeito aos “fatos” lembrados e contados, uma vez que permitem explorar a dimensão narrativa da construção de suas experiências e, no caso das mulheres, a forma como se constituíram e se perceberam historiadoras. Desse modo, a adoção desse método não significou analisar a história de vida das entrevistadas como uma narrativa do acontecido, mas como narrativas autobiográficas. Nas narrativas construídas, intencionei perceber as escolhas do que narrar, como narrar e como se constituíram subjetivamente nesse processo, falando ora no passado, ora no presente e de suas conexões.

### III. *As entrevistas*

Quais foram os critérios de seleção e escolha dessas historiadoras? Por que aparecem seus nomes e não outros que também foram tão importantes para a historiografia brasileira? Em primeiro lugar, estabeleci como critério os centros universitários de longa tradição acadêmica para a formação inicial e a consolidação da historiografia brasileira, localizados então nas regiões Sul e Sudeste, em especial em São Paulo e Rio de Janeiro. O segundo critério diz respeito à idade: as historiadoras que têm hoje mais de 60 anos tiveram aulas com os professores da primeira geração ou até mesmo com os chamados professores formadores. São aquelas que ingressaram nos cursos de história entre 1960 e 1975, nos intensos anos da contracultura, da ditadura, da reforma universitária que extinguiu o sistema de cátedras e do início dos cursos de pós-graduação.

Procurei também entrevistar historiadoras oriundas de diferentes grupos étnico-raciais – majoritariamente, descendentes de portugueses, alemães, italianos e poloneses –, com o objetivo de constatar se essa variável cultural – sobretudo pela questão familiar – era significativa na relação delas com o espaço cultural universitário e a profissionalização do historiador. Por último e não menos importante, procurei por historiadoras que apresentam trajetórias e experiências profissionais e de vida diferentes entre si. Ao investigar preliminarmente o currículo Lattes delas, procurei dar atenção aos múltiplos aspectos que diferenciavam suas experiências profissionais, tais como titularidade, tempo de obtenção de títulos, pesquisas realizadas em países estrangeiros, ocupação de cargos de chefia nos departamentos e em associações diversas, formação de linhas de pesquisa, orientações, obras publicadas, instituições onde trabalharam, idiomas falados e outras atuações para além do ensino e da pesquisa em História.

Não tive intenção de investigar somente aquelas que tiveram carreiras paradigmáticas e grande visibilidade na historiografia brasileira. Pelo contrário, procurei por trajetórias que pudessem abarcar a multiplicidade de incursões profissionais, práticas e atuação docente que estão atreladas às complexas decisões, dúvidas e aos desejos que vão além do ambiente profissional. Por último, é importante considerar que outras historiadoras – e historiadores – também foram selecionados

para relatar suas experiências, mas não houve possibilidade de efetuar tais entrevistas por várias razões, como ausência temporária do país, problemas de saúde, agendas saturadas de compromissos – ou porque simplesmente preferiram não compartilhar suas histórias de vida. É interessante acrescentar que a dificuldade de realizar entrevistas com os historiadores foi inegavelmente maior se comparada com as tentativas feitas com as historiadoras. Foi possível realizar apenas quatro entrevistas com historiadores, lembrando que cerca de vinte e-mails foram enviados a outros, não obtendo resposta. As hipóteses para esta marcante recusa pode se basear em, pelos menos, três motivos: (1) evitar falar assuntos que não estejam ligados diretamente às suas pesquisas e produções bibliográficas; (2) pouca importância que supostamente dão aos temas relacionados ao gênero e à contribuição das mulheres na História, afinal este é um assunto supostamente da “história das mulheres”; (3) pouco interesse ou desconforto de "falar de si" em uma entrevista oral.

O contato inicial com as entrevistadas, quando foram apresentados o tema e os objetivos da pesquisa, se deu por e-mail. Com as historiadoras que responderam afirmativamente, colocando-se à disposição para me receber, foi agendado um encontro para que a entrevista se realizasse. Outros contatos desenvolveram-se a partir de indicações feitas pelas próprias historiadoras de possíveis interlocutoras. Diversas vezes fui ao Rio de Janeiro e a São Paulo a fim de me encontrar com as entrevistadas, predominantemente em suas residências, local que elas mesmas escolheram. Um roteiro pré-definido de perguntas sobre a história de vida e organizado em eixos temáticos guiou as entrevistas, embora muitas questões tenham sido acrescentadas ou subtraídas conforme o desenvolvimento dos relatos.<sup>7</sup> Coube à pessoa entrevistada a escolha dos pontos explicativos e constitutivos de sua trajetória pessoal. Após as transcrições, cada historiadora recebeu a entrevista para confirmação e validação das informações. É importante salientar que o roteiro de perguntas contém temas relativos à vida pessoal e por isso foi tomada a decisão, de comum acordo, de não evidenciar seus nomes na tese. Nos relatos aparecem, por exemplo, considerações sobre o casamento como um espaço de conflito ou negociação, bem como avaliações do impacto que a vida profissional na universidade teve nas formas de conduzir a maternidade ou os laços sociais com familiares. Além disso, conflitos e tensões que marcaram suas trajetórias profissionais também foram narrados com muita

---

<sup>7</sup>O roteiro está no anexo dessa tese.

frequência. Para não perder o material fornecido, utilizo em substituição aos seus nomes as alcunhas de musas gregas e outras divindades mitológicas como pseudônimos. São elas: Calíope, Ceres, Cibele, Clio, Concórdia, Belona, Erato, Euterpe, Juno, Melpômene, Polímnia, Tália, Terpsícore e Urânia. Em relação aos homens, seus pseudônimos são: Ícaro, Jasão, Eneias e Hector.<sup>8</sup>

Ao refletir sobre como tratar as interferências, em geral não previstas, durante uma entrevista, Alessandro Portelli destacou:

Transformamos em vantagens os obstáculos... Sempre que algo interfere. Considero maravilhosas as interferências. Sempre que algo se interpõe e muda a situação, muda o que fazemos, ou o que as pessoas dizem, não há problema, pois se trata de algo importante na cultura e, portanto, de algo que descobrimos. (PORTELLI, 1997: 45).

Recorro a Portelli por uma razão especial e um tanto inusitada. A maior parte das entrevistas, com exceção de três, foram realizadas quando eu estava grávida ou já lactante. Em geral, o início do diálogo com minhas interlocutoras teve como assunto minha gravidez, já que ela estava em evidência ou, depois que minha filha nasceu (em 2014), a necessidade de amamentá-la. Nesse caso, como eu precisava me deslocar de Curitiba para São Paulo ou para o Rio de Janeiro, era comum perguntarem: "quanto tempo ficará aqui? Entrevistará mais alguém nesses dias"? Respondia que não, pois precisaria retornar à minha cidade ainda naquele dia por conta de minha filha. Creio que essa situação interferiu positivamente para que as historiadoras que foram mães compartilhassem suas experiências maternas e familiares comigo de maneira mais descontraída articulando-as com a carreira. Essa situação, portanto, permitiu uma possibilidade que eu julgava uma das maiores dificuldades que poderia encontrar nas entrevistas: elas se sentiram à vontade para compartilhar histórias de suas vidas privadas?

No entanto, se essa situação contribuiu para que elas relatassem suas experiências como mães e esposas, ela também dificultou minha análise. Em um primeiro momento, me identifiquei com suas falas, histórias, sentimentos e até mesmo com o cotidiano que narraram. As primeiras análises foram influenciadas por um certo entusiasmo de uma jovem mãe historiadora que, conforme sua orientadora, "não só entrevistou, mas deu as mãos às suas depoentes", formando uma cumplicidade

---

<sup>8</sup> Os nomes das universidades, instituições, programas de pós-graduação e tudo aquilo que pudesse ser associado a algum nome foi colocado em colchetes.



materno-historiadora. Precisei me distanciar desses relatos, o que implicava distanciar-me da minha condição de mãe momentaneamente para analisar como o discurso acerca da conciliação entre filhos e carreira foi constituído, bem como as representações sobre o "ser mãe".

É impossível não fazer referência às dificuldades enfrentadas no momento das transcrições e a uma preocupação com as informações que foram compartilhadas comigo. Foi necessário ter atenção quanto à apresentação e interpretação das informações oferecidas por essas mulheres conhecidas pelo público acadêmico, com as quais intentei estabelecer uma relação sincera e aberta durante as entrevistas. Preocupações das mais diversas perpassaram a produção da transcrição e de um texto final como este, afinal elas o poderiam ler e emitir pareceres, uma vez que suas intimidades seriam lançadas ao espaço público, dúvidas e tensões apareceriam nos momentos em que um tema particularmente polêmico fosse abordado. Esses conflitos só puderam ser resolvidos por meio de um trabalho colaborativo, de forma que a leitura que elas fizeram das transcrições definiu os rumos do tratamento de cada questão. A respeito disso, quero notificar que o processo das entrevistas foi facilitado pelo fato de ser uma historiadora entrevistando outra historiadora. A proximidade de gênero e de formação intelectual nos aproximou e possibilitou momentos de compartilhamento de forma que a grande maioria das entrevistas se desenrolou mais como uma longa conversa do que como um questionário burocrático. Contudo, é justo também destacar que essa proximidade tem dois lados. Trata-se de pessoas falando para um público de historiadores que as conhecem e isso também pode criar expectativas e preocupações em ambos os lados. Dizer que todas essas arestas foram aparadas soaria falso. O que posso dizer é que tentamos ao máximo construir esse difícil lugar entre a confiança, a proximidade e a distância necessária. Tanto a entrevista quanto a transcrição decorrente, bem como a análise histórica por meio da história oral, fazem parte de um processo de aprendizado inestimável (LIBLIK, 2015).

#### ***IV. História oral, memória e gênero biográfico***

A análise dos memoriais, de entrevistas publicadas em periódicos e dos currículos Lattes, junto com a avaliação de suas obras e contribuição para a historiografia, não seria o suficiente para abordar suas trajetórias profissionais? A resposta é decisivamente não, uma vez que só é possível saber e compreender as decisões tomadas, os desafios enfrentados, as soluções propostas para os problemas que surgiram por meio dos relatos orais que foram compartilhados nestes últimos três anos. Incluem-se nesse contexto as próprias questões pessoais, familiares e afetivas que estão atreladas e muitas vezes constituem a base de suas trajetórias acadêmicas. A profissionalização no espaço universitário, o amadurecimento intelectual e a história pessoal são linhas que correm lado a lado, ora cruzando-se, ora afastando-se. As entrevistadas dão exemplo disso quando associam cada episódio profissional com alguma marca da vida pessoal: o casamento, os filhos, a maternidade, enfim, a família de modo geral é um elo inseparável e elemento constitutivo de cada etapa superada na vida universitária; eis uma memória associativa, que serve como referência e ponto de apoio para os acontecimentos vividos na universidade.

Na década de 1960, quando foram dados os primeiros passos na história oral, construíram-se dois princípios que a avalizaram: o primeiro foi a equiparação da história oral com a democratização da prática histórica; o segundo foi a ideia de que a história oral daria voz aos silenciados, às classes subalternas, aos pobres, às mulheres, aos camponeses, às minorias étnicas, entre outros grupos, permitindo o acesso à sua experiência histórica subjetiva (JOUTARD, 1998; LE GOFF, 1996; THOMPSON, 1992; PORTELLI, 2010). No entanto, as minhas entrevistadas não pertencem exclusivamente aos grupos minoritários que historicamente tiveram suas vozes silenciadas, pelo contrário, elas se situam em um grupo intelectual marcado por distinções sociais.<sup>9</sup> Mas, por outro lado, a história oral pode ajudar a pensar sobre temas particulares que estão relacionados às trajetórias de vida e de trabalho de intelectuais que não aparecem em documentos oficiais ou de outra natureza. Tome-se como exemplo os estudos literários: ao analisar as obras de escritores, também há uma preocupação com a trajetória biográfica e as experiências pessoais a fim de explicar em que medida as suas vidas influenciam a composição de suas obras. Abordar as histórias de vida por meio da história oral pode ser muito profícuo nesse

---

<sup>9</sup> Lidar com as narrativas de historiadoras é lidar com sistemas constitutivos de distinção, caracterizados tanto pelo campo de trabalho (pesquisa científica e docência) quanto o lugar da universidade pública.

tipo de pesquisa, uma vez que pouca atenção se dá aos possíveis nexos entre as experiências de vida do historiador e da historiadora e a sua obra, e muito menos ao seu percurso no espaço universitário. De modo geral, quando se trata de um historiador ou historiadora, vai-se direto à obra avaliada e às transformações causadas no campo historiográfico (NOVAIS; SILVA, 2011: 14).

O eixo mobilizador específico da história oral escolhido para a o tratamento das entrevistas e depoimentos das duas gerações refere-se ao campo da memória, compreendendo um processo que contém inúmeras possibilidades narrativas. De um modo geral, a rememoração e a verbalização do passado constituem-se como um processo amplo e seletivo por parte do depoente no presente. No caso das entrevistas realizadas, isso ficou evidente da seguinte forma: se muitas historiadoras não se inibiram em falar da vida pessoal (casamento, filhos, amigos e família), outras preferiram silenciar sobre tais assuntos ou não associá-los com episódios da vida acadêmica. Em relação à disposição dos fatos numa certa ordem cronológica, a situação é semelhante, ou seja, algumas não tiveram dificuldades em associar eventos importantes com seu respectivo tempo e contexto, ao passo que outras, no decorrer da revisão da entrevista, corrigiram determinadas falhas e lapsos temporais e contextuais. A seletividade se manifestou também em eventos profissionais que foram mais importantes que outros, como as experiências acadêmicas em países estrangeiros, a publicação de livros, os cargos de chefia assumidos e a criação de grupos de pesquisa. Isto é, todas as atividades intelectuais que conferem notoriedade à trajetória acadêmica das professoras universitárias foram selecionadas e narradas com facilidade e desenvoltura (e isso se observa também na primeira geração). No entanto, em relação às dificuldades que enfrentaram na vida profissional, tanto o relato aberto quanto o silêncio estiveram nos depoimentos.

A maioria das historiadoras encontra-se na faixa etária dos 70 anos e estão aposentadas. Apesar disso, muitas mantêm vínculo com as atividades acadêmicas, pois lecionam nos cursos de graduação e pós-graduação, orientam trabalhos e participam de bancas de defesa de mestrado e doutorado. Algumas delas foram homenageadas por suas trajetórias no campo profissional e intelectual, tendo reconhecimento por parte da comunidade de historiadores. Além disso, outras chegaram a escrever seus próprios memoriais para o concurso de professora titular nas instituições onde fizeram carreira. Nesse sentido, o atual e persistente vínculo com a universidade, os colegas de profissão e o campo intelectual, somado ao fato de

terem consciência de suas trajetórias, explicam porque os relatos dessas historiadoras não apresentaram impasses com a memória ou confusões em relação às experiências selecionadas e narradas.

As noções de "quadros sociais da memória", de Maurice Halbwachs, "memória geracional", de Joël Candau, e "memória e identidade social", de Michael Pollak foram categorias mobilizadoras para se pensar as narrativas produzidas pelas entrevistadas. Suas memórias estão articuladas ao seu grupo de relacionamento, à família e às instituições: são grupos, portanto, de referência. É possível verificar uma história social bem desenvolvida, pois elas atravessaram um determinado campo, ou melhor, *ethos* profissional, com características bem marcadas e conhecidas. Tanto os quadros de referência ligados à academia quanto à cultura e a sociedade são igualmente reconhecíveis e distinguíveis. Percebe-se também nas entrevistas a menção às características da geração de historiadores da qual elas se sentem herdeiras.

A memória é pensada como um elemento constitutivo do sentimento de identidade, tanto coletiva quanto individual, na medida em que ela é um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua construção de si. Essa construção, porém, não está isenta de mudanças, de negociação e de transformação em função dos outros. Se notamos que os depoentes buscam desenvolver uma lógica linear e racional em seus relatos, é verdade também que é logo “perturbada” pelas suas próprias reflexões e pelos intrincados caminhos da memória. Nisso, a memória se articula com os elementos da biografia. Dito de outro modo, memória e biografia são conceitos essenciais quando nos propomos a refletir sobre história de vida e narrativas reflexivas do eu, pois elas são um caminho de recuperação, esquecimento e recriação de identidades e temporalidades imbricadas na tessitura das narrativas (KOFFES, 2001).

Para Pierre Bourdieu, falar de história de vida e de biografia significa pressupor que a vida é um todo compreensível, um caminho linear e unidirecional formado por um conjunto de acontecimentos necessariamente encadeados e dependentes uns dos outros. O efeito dessa narrativa é ilusório, uma vez que o *self* torna-se como uma entidade em que o presente é a soma total do passado e o passado uma previsão exata do futuro. O sujeito torna-se um “ideólogo de sua própria vida”, diz Bourdieu (1998), articulando elementos em uma fala não cronológica e linear,

mas que segue uma lógica de inteligibilidade, de maneira a criar uma coerência com um objetivo não só identitário, mas também discursivo. A “ilusão biográfica”, como aponta Bourdieu, é necessária para a construção de coerência do eu, mesmo que esta seja apenas ilusória e sempre incompleta. A fala (e também a escrita) autobiográfica, para além de realizar objetivos, aponta para brechas, falhas, hiatos, ela problematiza a identidade mais do que a dá por garantida (BENSTOCK, 1999). É dessa maneira, por meio da memória e do gênero biográfico, que pretendemos reconhecer as características específicas das fontes analisadas.

## ***V. Mapa de navegação e bússolas teóricas***

Essa tese articula o conceito "gênero" no contexto da institucionalização dos cursos de História no Brasil a partir da década de 1930, na constituição da profissão de historiadora e historiador e nas relações desses agentes no campo universitário. A noção de gênero, em sua dimensão identitária, pretende se aliar também às reflexões sobre as diferenças masculinas e femininas nas origens familiares, na educação, nas maneiras como historiadores e historiadoras escolheram o curso de História, nas sociabilidades constituídas no espaço universitário, na articulação entre a vida privada e profissional e na percepção sobre a diferença do "fazer histórico" entre mulheres e homens.

Assim como Bonnie Smith fez em *Gênero e História: homens, mulheres e a prática histórica*, ao informar logo na introdução, em nota de rodapé, que sua discussão sobre gênero é baseada do princípio ao fim por Joan Scott (1990), também nos baseamos nas definições dessa autora quando nos referimos a este conceito. O gênero é utilizado como elemento empírico e teórico, já que além de ser uma categoria útil para análise histórica, também é uma forma de compreender a história por meio das estruturas de poder ordenadoras e hierarquizadoras. É uma forma privilegiada de fundamentar as relações de poder, já que a diferença sexual é a principal forma de significar a diferenciação social. Para Scott,

O gênero é, portanto, um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana. Quando

os(as) historiadores(as) procuram encontrar as maneiras como o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, eles/elas começam a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e das formas particulares, situadas em contextos específicos, como a política constrói o gênero e o gênero constrói a política. [...] O gênero foi utilizado literalmente ou analogicamente pela teoria política, para justificar ou criticar o reinado de monarcas ou para expressar relações entre governantes e governados. (SCOTT, 1990)

Além do gênero, outro conceito que guiou nossas análises é a noção de campo intelectual, de Pierre Bourdieu (2008, 2013). Recorreremos inicialmente a dois conceitos-chave de sua obra, quais sejam, as noções de *campo* e *habitus*. Em linhas gerais, a noção de campo é constituída por um conjunto de "microcosmos sociais ou individuais" – não substituindo a noção de sociedade – os quais são dotados de autonomia relativa, lógica, possibilidades próprias, interesses específicos de seus agentes e disputas que podem estar relacionadas a outros campos também. Esta noção de *campo*, portanto, será pensada para a análise do campo universitário, *locus* no qual as historiadoras se situavam.

Nessa direção, no texto *Homo academicus* (2013), Bourdieu descreve o mundo universitário francês como um espaço “não neutro”, compreendendo, paralelamente, a morfologia das faculdades, a constituição de suas disciplinas e seus conflitos de poder. Ao desenvolver a análise do *campo* das faculdades e *campo* das disciplinas, Bourdieu assinala que estes espaços constituem espaços de lutas entre os diferentes agentes, no caso professores e disciplinas, os quais ocupam diversas posições na estrutura hierárquica de poder. Seriam também campos que possuem suas próprias regras de jogo e desafios específicos e embora prevaleçam as lutas de uns contra outros em relação à apropriação de um capital simbólico específico, os agentes têm, pelo menos, o interesse de que o campo exista, mantendo uma cumplicidade objetiva para além dos interesses próprios e das diferenças.<sup>10</sup>

Por conseguinte, a escolha em trabalhar com o *campo universitário* constitui um ponto de partida do qual é possível compreender visões, trabalhos e posições das historiadoras na hierarquia de poder. Estas, por sua vez, são providas de meios

---

<sup>10</sup> Sabemos da existência das diferenças entre os campos acadêmicos das universidades francesas, os quais se encontravam amplamente consolidados no século XX, e das universidades brasileiras, cujos cursos, em sua grande maioria, foram criados a partir da década de 1930. Contudo, ao meu ver, essa diferença não impede que possamos utilizar esse conceito bourdieusiano uma vez que a problematização da ideia de neutralidade, das relações de poder, dos capitais simbólicos adquiridos por professores e alunos, das disputas internas e da estrutura hierárquica são elementos constitutivos dos espaços universitários, independentes de seus respectivos contextos históricos.

culturais e sociais distintivos, portadoras de *habitus* socialmente constituído. Em relação a este conceito, na impossibilidade de avançar o trabalho de interpretação sem antes garantir um mapeamento do conjunto de instâncias e de lugares sociais, Bourdieu atende à necessidade de relacionar os agentes com suas experiências, para poder compor um retrato conciso dos elementos que constituem as *regras do campo*. Ou seja, a validade e abrangência requeridas pelo conceito *campo universitário* apenas mantêm seu sentido pleno de esclarecimento ao se revelar numa história social, fundamentada pela experiência.<sup>11</sup> Seria o caso de situar a experiência e o posicionamento das professoras no contexto dos lugares de origem, lutas, resistências, ressignificações ou permanências.

A partir de depoimentos e entrevistas concedidas por Alice Canabrava, Olga Pantaleão, Eduardo de Oliveira França, Moacyr Campos, Maria Yedda Linhares, Fernand Braudel, Pierre Monbeig, Azis Ab'Sáber, Maria Conceição Vicente Carvalho, Vicente Tapajós, Eulália Lobo e Eremildo Viana – historiadores “formadores” e da primeira geração – analisei no primeiro capítulo questões que acreditamos responder como a História pode ser compreendida a partir das relações de gênero constituídas no interior do campo intelectual que foi institucionalizado nas universidades brasileiras a partir da década de 1930 e, em segundo lugar, de que maneira o próprio campo possui um gênero.

A análise presente no capítulo inicial tentará responder as articulações entre a criação dos cursos de História em São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná com o objetivo político e educacional de formar uma elite intelectual responsável por discutir os problemas da nação e formar um contingente de professores que pudessem atender as demandas da expansão do ensino secundário. Nesse contexto, salta à nossa vista a divisão do trabalho intelectual que é marcado pela cultura de gênero<sup>12</sup>. Na sequência

---

<sup>11</sup> Como afirma Afrânio Catani, entende-se, assim, que o *campo universitário* é um *locus* de relações que envolvem agentes que possuem a delegação para gerir e produzir práticas universitárias, isto é, uma modalidade de produção consagrada e legitimada. É um espaço social institucionalizado, delimitado, com objetivos e finalidades específicas, onde se instala uma verdadeira luta para classificar o que pertence ou não a esse mundo e onde são produzidos distintos modos de poder. Ao mesmo tempo, é preciso considerar também a existência das diferentes naturezas de capital simbólico, de modo que as disposições acadêmicas geradas materializam-se nas tomadas de posições, isto é, no sistema estruturado das práticas e das expressões dos agentes (CATANI, 2011: 189-202).

<sup>12</sup> Trata-se de considerar todo um sistema simbólico relacionado às representações e identidades de gênero de uma determinada sociedade. Tais representações e identidades dizem respeito ao mais amplo espectro de papéis, códigos morais, símbolos e comportamentos, ditando as qualidades legitimadoras ou subversivas de cada gênero.

discutimos o contexto sociocultural brasileiro que permitiu às mulheres maior acesso à escolarização e, por conseguinte, os fatos políticos que possibilitaram seu ingresso no ensino superior. Abre-se também, neste primeiro capítulo, uma discussão sobre o relacionamento daquelas mulheres com colegas e professores universitários, especialmente os catedráticos. Analisamos o quadro docente que formou os cursos de História da USP e atual UFRJ, considerando os atributos intelectuais reconhecidos e o capital simbólico dos mestres considerados “historiadores extraordinários”, conforme o ponto de vista dos alunos. Simultaneamente, apontamos quais registros diferenciavam o estudante de “valor” do estudante “mediocre” – registros estes atravessados por gênero e posição social. Finalmente, nos debruçamos sobre a seguinte questão: por que o cânone brasileiro na História é masculino?

No segundo capítulo, analisamos as carreiras profissionais de Alice Canabrava e Olga Pantaleão – pioneiras da primeira geração de historiadoras que se formaram e construíram suas carreiras em São Paulo. Não pretendemos descrever em detalhes suas trajetórias profissionais, justamente porque selecionamos aqueles acontecimentos ou momentos que estão, de um modo ou de outro, articulados com as questões de gênero ou que foram importantes para elas. Parte-se do contexto de produção de seus testemunhos, os quais tinham a intenção de problematizar suas trajetórias acadêmicas sob o ponto de vista das relações de gênero e, em sequência, investiga-se suas experiências profissionais na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras a partir da década de 1940. Indagamos por último a existência do “gênio histórico” na constituição do ofício da historiadora e do historiador, tendo em vista que o corpo e a mente do historiador são registros generificados. Nesse sentido, busco compreender de que forma o gênero e outros atributos atravessam as representações do que significa o imaginário de um sujeito considerado “notável historiador”.

O terceiro capítulo é, de certo modo, continuação do segundo pois ainda se refere ao pioneirismo feminino na história. Trata-se de duas historiadoras do Rio de Janeiro: Eulália Maria Lobo Lahmeyer e Maria Yedda Linhares. Analisarei as experiências que elas tiveram na infância e juventude, as trajetórias acadêmicas e profissionais e os principais conflitos que vivenciaram no campo universitário, a saber: a conquista da cátedra e a ditadura militar. Os testemunhos deixados por essas duas mulheres equivalem a uma narrativa de si, em que os acontecimentos são relatados de maneira autobiográfica. Trata-los apenas como acontecimentos ou percepções de suas próprias trajetórias abriria lacunas se não nos atentarmos para suas



possíveis articulações com o campo acadêmico e profissional da História que estava em formação. Foi nele que muitos dos acontecimentos profissionais se desenrolaram, sendo marcado por disputas, sociabilidades e atividades historiográficas distinguíveis. Na última seção dedico uma análise à importância do trabalho na vida dessas mulheres que nasceram no início do século XX, bem como as articulações com a vida pessoal.

A partir do quarto capítulo, o foco da tese é direcionado à análise dos depoimentos da segunda geração de historiadoras brasileiras. Proponho-me a analisar no quarto capítulo as seguintes questões: as experiências na infância e juventude orientadas pela educação de gênero, o processo que levou as historiadoras a escolher o curso de história entre as décadas de 1960 e 1970, os anos de graduação e pós-graduação, os significados da pesquisa, as sociabilidades constituídas, o acompanhamento da Reforma Universitária e as diferentes formas de participação na ditadura militar. Ao narrarem suas experiências como alunas, as historiadoras entrevistadas articulam situações vividas, sob o viés de gênero e classe, com o processo que as conduziria para o ofício de historiadora. O quinto capítulo trata do início da profissionalização como docentes – seja no ensino secundário, seja no universitário – e, por fim, a maneira como elas avaliam e atribuem significado ao principal ofício que subsidiou suas carreiras: o de historiadora. Recorremos às noções de “ofício do historiador” sugeridas por Michel de Certeau e de “identidade do historiador”, defendida por Francisco Falcon, para refletir até que ponto as experiências profissionais das historiadoras se aproximam e se afastam desses modelos pré-concebidos. Registros como classe e gênero atravessam suas histórias, de modo que nos servimos deles para analisar suas trajetórias. Por fim, a partir dos depoimentos de historiadoras e historiadores, temos a intenção de entender como cada um compreende a inserção das mulheres no campo historiográfico. Isto é, em que medida, para eles e elas, as mulheres estabeleceram diferenças no campo historiográfico brasileiro.

O sexto capítulo tem a preocupação de analisar um aspecto que é pouco conhecido e debatido em pesquisas relacionadas ao campo de atuação dos historiadores e das historiadoras. De que forma as experiências da vida privada impactaram suas ações no espaço público? Como foi, para as historiadoras entrevistadas, conduzirem a carreira com a maternidade, o casamento e a família? Iremos também estabelecer uma análise comparativa entre as trajetórias acadêmicas

femininas e masculinas, de modo que é neste capítulo que abordaremos as histórias de vidas dos historiadores entrevistados.

## **VI. Sobre o título**

Abriremos um espaço nesta introdução para mencionar uma reflexão que nos é inspiradora para a elaboração do título da tese e foi enunciada pela escritora Virginia Woolf que no ensaio *Um teto todo seu* (2014), discute as possíveis causas da omissão de escritoras no cânone literário. A autora lança a hipótese de que esta omissão e a dificuldade das mulheres em produzir a escrita literária seriam resultados da falta de condições materiais que garantissem um mínimo de bem-estar, autonomia e privacidade para as mulheres. Ao longo do ensaio Woolf afirma que a maior de todas as conquistas feministas seria a liberdade de pensar, classificar, selecionar, emitir opinião e ter autonomia. Assim, a mulher só adquiriria a independência necessária a partir do momento que conquistasse a autonomia financeira e possuísse um teto todo seu, ou seja, um espaço privativo e autônomo para sua escrita. Nessa mesma direção, pensamos que “*uma história toda sua*” assinala a intenção de problematizar a relação e o envolvimento das mulheres historiadoras brasileiras com a História, com a escrita histórica e com a profissionalização nas universidades e nos espaços acadêmicos.

## **[Cap. 1] Gênero *na e da* institucionalização do Ensino Superior de História no Brasil**

A partir de fragmentos de depoimentos e entrevistas concedidos por Alice Canabrava, Olga Pantaleão, Eduardo de Oliveira França, Moacyr Campos, Maria Yedda Linhares, Fernand Braudel, Pierre Monbeig, Azis Ab'Sáber, Maria Conceição Vicente Carvalho, Vicente Tapajós, Eulália Lobo e Eremildo Viana – historiadores da geração dos “formadores” e historiadores e historiadoras da primeira geração – iremos analisar quatro questões que acreditamos responder como o gênero é uma categoria constituinte do campo intelectual criado nas universidades a partir da década de 1930 e, em segundo lugar, de que maneira a História, como campo do conhecimento, também possui um gênero.

Trataremos inicialmente dos estudos que estão relacionados, direta ou indiretamente, com nosso tema de pesquisa. A maior parte deles dedica-se a uma investigação da criação e institucionalização dos cursos superiores no Brasil, especialmente os cursos de História, a partir da década de 1930. A criação dos cursos de História em São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná tinha o objetivo político e educacional de formar uma elite intelectual responsável por discutir os problemas da nação e formar um contingente de professores que pudessem atender as demandas da expansão do ensino secundário. A análise dos perfis e trajetórias acadêmicas dos professores responsáveis pelo processo de criar os programas dos cursos, a grade curricular e os conteúdos das disciplinas consistem numa via para se identificar como se deu, historicamente, a profissionalização do historiador e da historiadora. Os itinerários dos professores estudados são problematizados a partir de uma perspectiva acadêmica, privilegiando suas atuações e realizações num campo disciplinar que estava em formação. Como será abordado na primeira seção desse capítulo, aspectos condizentes à intersubjetividade, relações de gênero e até mesmo a constituição de sociabilidades não são preocupações centrais desses estudos. Por outro lado, as pesquisas que iniciaram uma análise acerca das relações de gênero entre estudantes e professores, incluindo o ingresso de mulheres nos cursos superiores, pertencem ao campo da sociologia. A partir de depoimentos das primeiras mulheres universitárias

que realizaram diferentes cursos superiores, algumas sociólogas têm elaborados desde a década de 1990 pesquisas que jorram luz a um tema que até então tem sido ignorado pela historiografia.

Torna-se importante analisar como foi o ingresso na universidade por parte das primeiras mulheres que se formaram em História. A possibilidade que elas tiveram de se formarem num curso superior foi um acontecimento interdependente a dois contextos: (1) mudanças sociais e culturais que impactaram as relações de gênero nas primeiras décadas do século XX; (2) contingências políticas inerentes ao próprio processo de institucionalização dos cursos superiores. Como veremos na segunda seção, a possibilidade que algumas mulheres de classe média tiveram de “sair” de suas casas, estudar e se profissionalizar esteve articulada com a necessidade de gerar renda a partir do trabalho e com a lenta, mas significativa abertura que ocorria no campo da emancipação feminina. Em segundo lugar, a institucionalização dos cursos superiores necessitou, como veremos adiante, que a clientela feminina preenchesse as vagas disponíveis nos cursos. A expressiva entrada de mulheres nas universidades brasileiras na década de 1930 possibilitou, pela primeira vez, que elas pudessem se envolver com o universo da teoria, da pesquisa e da reflexão. Por conseguinte, veremos ainda como se distinguem os relatos das mulheres e dos homens em relação à memória que ambos tiveram de seus colegas masculinos e femininos.

Os estudantes que ingressaram nas universidades a partir da década de 1930 encontraram um ambiente profundamente hierarquizado. Sua estrutura era baseada em alunos, assistentes, professores titulares e catedráticos. Boa parte dos profissionais que se responsabilizaram pela implementação dos cursos foram trazidos da França, como Fernand Braudel, Pierre Monbeig, Pierre Deffontaines, Emile Coonaert, Jean Gagé, Henri Hauser (FFCL); Eugène Albertini e Pierre Deffontaines (UDF); e Victor Tapié, Antoine Bon e André Gibert (FNF). A partir disso, analisaremos na terceira parte do capítulo a composição do quadro docente dos cursos de História da USP e atual UFRJ, considerando os atributos intelectuais reconhecidos e o capital simbólico dos mestres considerados “historiadores extraordinários” conforme o ponto de vista dos alunos. Interessa-nos as observações de Bourdieu que se encontram em *Homo Academicus* (2013), tendo em vista a análise que o sociólogo faz dos atributos adquiridos pelos agentes do campo intelectual (professores e alunos) que legitimam seu reconhecimento e valorização por parte de todos. Dito de outro modo, quais

seriam as qualidades, as competências, o capital simbólico e cultural que um historiador “de valor” precisava ter para se distinguir do historiador “mediocre”?

Finalmente no quarto tópico, nos debruçamos sobre a seguinte questão: por que o cânone brasileiro na História é masculino? Primeiramente apontamos que a figura do historiador é sempre enunciada no masculino, pois dificilmente identificamos nos documentos selecionados a palavra “historiadora”. O segundo aspecto relaciona-se ao objeto de investigação tanto do historiador quanto da historiadora: é o “Homem”, aquele ser universal, sem singularidades e diferenças. Apesar de refutarem o estudo de um suposto “homem abstrato, eterno e imutável”, os textos históricos, por muitas décadas, tornaram o “Homem” como único objeto de estudo e investigação. Investigaremos por que o cânone e a memória da História são masculinos. Veremos que as obras consideradas mais significativas no período de institucionalização da História nos cursos superiores são de autoria masculina, escritas tanto por historiadores de formação quanto ensaístas jornalistas, críticos e, sobretudo, bacharéis em Direito.

### ***1.1) A educação de um país nas mãos de uma elite intelectual formada por homens***

Nosso objeto de pesquisa se insere num conjunto de estudos condizentes com três questões importantes e inter-relacionadas: (1) a criação e institucionalização dos cursos superiores de História no Brasil; (2) os itinerários acadêmicos e profissionais de historiadores universitários que oficializaram a prática, a escrita e a pesquisa histórica; (3) a entrada de mulheres no curso de História a partir da década de 1930 e mais expressamente na década de 1940. Estas questões serão abordadas nesta seção, de maneira articulada, uma vez que a institucionalização dos cursos superiores de História se fez acompanhar, simultaneamente, do ingresso das mulheres na universidade e do desenvolvimento de suas carreiras.

Atualmente, existem mais de 600 cursos de História em funcionamento no país oferecidos por instituições públicas e privadas. No entanto, pouco se sabe a respeito do processo de criação e institucionalização desses cursos. Aliás, poucos historiadores têm se dedicado a pesquisas que problematizem a criação e a

institucionalização dos cursos superiores no Brasil, mesmo os cursos de História que, por sua própria especificidade poderiam instigar esse tipo de estudo. Os trabalhos de Diogo Roiz (2004, 2007) e Marieta de Moraes Ferreira (2006, 2008, 2013) foram os pioneiros em relação à análise da criação dos cursos da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade do Distrito Federal (UDF)<sup>13</sup>, respectivamente. Entretanto, estas pesquisas trataram dos currículos e das reformas institucionais, bem como dos perfis acadêmicos dos professores que passaram por aquelas instituições.

Nos estudos de Ferreira é apresentada uma reflexão sobre os cursos universitários de História no Rio de Janeiro, tendo como base a trajetória de seus professores (Henri Hauser, Delgado de Carvalho e Luiz Camillo), de suas respectivas cadeiras e das grades curriculares que compuseram.<sup>14</sup> Seu objetivo maior é acompanhar o processo de constituição da identidade dos profissionais de História, que a partir da década de 1930 cada vez mais deixaram de ser profissionais liberais – especialmente médicos, advogados, jornalistas e literatos – para se converterem em portadores de um saber específico, baseado num conjunto de práticas e métodos.

A autora, ao referenciar Antoine Prost (2008) e Gerard Noiriel (1998), considera importante refletir sobre os itinerários percorridos pelo campo disciplinar, pois é uma estratégia fundamental para encontrarmos alternativas para os desafios teóricos e metodológicos que se colocam na atualidade e criam incertezas para o exercício da profissão, seja como pesquisadores seja como professores. Com isso, reflexões sobre as práticas intelectuais e sociais são importantes na medida em que revelam o processo identitário do campo disciplinar da História. Voltar-se para ele significa aferir suas alterações e mudanças, pensar seu trabalho na produção de conhecimento e seu papel político (FERREIRA, 2013: 7-8).

Diogo Roiz, por sua vez, ao analisar o processo de criação e institucionalização do curso de Geografia e História da Universidade de São Paulo, analisa também o itinerário de seus professores (Alfredo Ellis Junior, Sérgio Buarque

---

<sup>13</sup> A UDF foi criada em 1935 e extinta em 1939 para dar espaço a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNF).i).

<sup>14</sup> No livro *A história como ofício* (2013), Marieta de Moraes Ferreira pesquisa quatro momentos fundamentais: o da criação da Universidade do Distrito Federal (UDF) e de seu Curso de História, em 1935, até sua extinção em 1939; o da subsequente estruturação do Curso de História e Geografia da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNF-UB); o da separação dos cursos de História e Geografia da FNF em 1955, o da reorganização do Curso de História; e finalmente o período que se encerra em 1966-68, quando a FNF se fragmentou em diferentes institutos que iriam formar a atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (FERREIRA, 2013: 8).

de Holanda e Eduardo de Oliveira França)<sup>15</sup>, o respectivo formato curricular, tendo em vista que entre as décadas de 1930 e 1940, almejava-se nacionalizar o funcionamento dos cursos universitários brasileiros. Sua análise privilegia também as reformas institucionais e os projetos desenvolvidos pelos professores do curso em relação à criação das disciplinas e cadeiras (ROIZ, 2004).

Em 2012 Roiz e Jonas Rafael dos Santos publicaram o livro *As transferências culturais na historiografia brasileira: leituras e apropriações do movimento dos Annales no Brasil*. De modo geral, a obra trata de uma dimensão relevante para a caracterização e compreensão da historiografia brasileira, particularmente aquela produzida no século XX no interior do sistema universitário. Especificamente, os autores analisam as relações entre Fernand Braudel e os alunos e professores brasileiros com quem ele estabeleceu contato entre 1935-1937, quando foi docente na recém-criada Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). Encontramos, também, uma paciente descrição do currículo, das reformas curriculares, da organização do curso, das teses e orientações. Finalmente, o volume considerável de documentos e bibliografia reunido pelos autores é adicionado no livro em pelo menos dois planos: o da organização institucional (currículos, disciplinas, regimentos) e o biográfico-profissional (trajetórias dos historiadores nas instituições).

Conforme as discussões presentes nestas publicações nota-se que o foco privilegiado foram os itinerários profissionais e a composição dos cursos superiores de História. Isto é, privilegiou-se a análise das disciplinas, métodos, conteúdos e cargos assumidos nas universidades. Se por um lado devemos considerar importante a preocupação desses pesquisadores com os métodos de trabalho, por outro, a excessiva atenção com a prática histórica fez com que ignoremos a reflexão de ordem epistemológica da disciplina. Conforme Helenice Rodrigues da Silva, (2007) os fundamentos para uma epistemologia da história consistem na parte reservada aos modos de escrita, a narrativa, a argumentação e, especialmente a subjetividade do historiador. Essa reflexão ilustra a guinada interpretativa que marcou a historiografia dos anos 1990. É nessa perspectiva que os estudos de gênero, juntamente com clivagens de raça e classe, podem contribuir para a reflexão não somente das práticas profissionais do historiador, como também do pensamento crítico acerca da

---

<sup>15</sup> Importa ressaltar que Diogo Roiz trata principalmente da produção historiográfica daqueles historiadores e não tanto suas carreiras acadêmicas.

epistemologia da história e das relações hierárquicas tanto no espaço universitário e de trabalho, quanto na organização do campo disciplinar e de suas instituições.

Estudos mais específicos que tratam da relação entre o processo de criação dos cursos superiores com a trajetória profissional feminina na universidade, e que nos serviram como modelos investigativos, estão concentrados na área da Sociologia e Antropologia. Na História, ainda não há discussões sobre as experiências profissionais de historiadoras e historiadores analisadas sob o ponto de vista do gênero e das relações sociais de gênero. Os estudos pioneiros são das sociólogas Eva Blay e Alice Lang (1984, 2004) que, ao buscarem depoimentos das primeiras mulheres que ingressaram na USP nos anos 1930, chamadas então de “as pioneiras”, analisaram as principais dificuldades encontradas por elas, as conquistas obtidas e o desenrolar de suas trajetórias profissionais no interior de um campo acadêmico que estava em formação.

Em *Mulheres na USP: horizontes que se abrem* (2004), Blay e Lang articulam as mudanças<sup>16</sup> na capital paulista com as transformações culturais e as novas relações sociais de gênero, estas decorrentes da entrada consistente das mulheres de vários segmentos da classe média no mercado de trabalho, na vida pública e no ensino superior. A criação da Universidade de São Paulo é analisada tendo em vista as lutas políticas e os objetivos da elite dirigente. A par disso, as autoras mostram como a entrada das mulheres nos cursos superiores na década de 1930 coincidiu com o período de criação dos cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Neste estudo, destacam-se os depoimentos da filósofa Gilda de Mello e Souza; da química Jandyra França Barzaghi; das historiadoras Alice Canabrava e Olga Pantaleão; da geógrafa Maria Conceição Vicente de Carvalho e da médica Verônica Rapp de Eston. Seus testemunhos informam sobre os ambientes culturais e educacionais nos quais foram criadas, a intenção de realizar um curso superior, as relações com professores e colegas do sexo masculino e, por fim, as trajetórias profissionais que desenvolveram na USP.

Em segundo plano, mas não menos importante, temos a tese de Maria Helena Bueno Trigo (1997) que problematiza a sociabilidade e as relações de gênero entre homens e mulheres discentes na FFCL da USP, entre 1934 e 1970. Na tese intitulada

---

<sup>16</sup>Mudanças estruturais transformavam profundamente a sociedade brasileira, em especial a paulista nas décadas de 1920 e 1930. Temos, sobretudo, o desenvolvimento da produção industrial, recuos e avanços na economia cafeeira, crescimento populacional e a incorporação de migrantes e imigrantes.



*Espaços e tempos vividos: estudo sobre os códigos de sociabilidade e relações de gênero na Faculdade de Filosofia da USP (1934-1970)* podemos dizer que a autora procura evidenciar a construção dos papéis sociais e sexuais num período rico em modificações nas regras de sociabilidade. No período investigado, os alunos de ambos os sexos demonstravam suas fragilidades ao se verem na iminência de construir novas relações de romance, de amizade, e principalmente de trabalho, similares às dos mestres das universidades estrangeiras. E essas relações eram diferentes das que traziam como referência, ou seja, das famílias tradicionais paulistas. Dilemas e tensões afloraram nessas relações cotidianas de amizade, casamento ou trabalho, que não excluía, segundo a autora, as formas particulares como cada qual resolvia as tensões. Nessa obra podemos perceber as características das regras de sociabilidade e das relações de gênero no interior de um grupo acadêmico, às quais as mulheres procuraram corresponder às exigências profissionais e conjugais, fosse na sua interação com maridos, colegas e competidores do campo acadêmico e intelectual.

Fernanda Azeredo de Moraes (2012) aborda em sua dissertação de mestrado a trajetória de quatro antropólogas brasileiras, questionando de que maneira o campo acadêmico e a conjugalidade interpelam-se ao longo de suas carreiras. Ao acompanharmos suas histórias de vida e depoimentos suscitam-se questões importantes para os estudos de gênero e estudos da vida intelectual: quais são as condições de produção de mulheres acadêmicas no Brasil dos últimos 50 anos? Quais os padrões de conjugalidade que emergem dessas trajetórias? Assim, Moraes discute as condições do trabalho intelectual feminino, conjugalidade em camadas médias intelectualizadas, cotidiano e competição acadêmica, nomeação e renomeação conjugal e suas relações com um meio de produção autoral.

Um denominador comum aos estudos referenciados é o contexto político-educacional brasileiro dos anos 1930 e o processo de criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade (FFCL) de São Paulo e a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras (FNFli) do Rio de Janeiro, bem como suas origens, orientações políticas, composições e relações com a sociedade urbana. Em relação ao contexto político-educacional, em 1937 o ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>17</sup> que

---

<sup>17</sup> Definido como código, conjunto de princípios e normas, o Conselho Nacional de Educação (CNE) encaminha a Capanema o texto final do plano, que é enviado pelo presidente ao Congresso para aprovação. Na primeira parte, das normas gerais, se definia o que era o plano: um "código da educação

determinava normas gerais para o funcionamento das instituições públicas e privadas do país, além de regulamentar a liberdade de cátedra<sup>18</sup>. De todas as áreas do plano educacional, a educação secundária e superior seria aquela em que o ministério Capanema deixaria sua marca mais profunda e duradoura.

Segundo os autores de *Tempos de Capanema* (SCHWARTZMAN *et alli*, 2000), o sistema educacional proposto pelo ministro correspondia à divisão econômico-social do trabalho e, por extensão, incluiríamos também uma divisão de gênero. A educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas categorias sociais e aos papéis de gênero. Haveria a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina. Isto é, uma educação destinada à “elite da elite”, outra educação para a elite urbana, outra para os jovens que comporiam o grande “exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação” e outra ainda especificamente para as mulheres. A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, “realidade moral, política e econômica” a ser constituída. Em relação aos cursos universitários, o ministro privilegiou a regulamentação dos seguintes aspectos: estruturação de departamentos, faculdades, institutos e órgãos associados; e a contratação de professores divididos em catedráticos, contratados, livre-docentes e auxiliares. Os cursos deveriam ter um conteúdo mínimo a ser ensinado, além da seriação e das opções que poderiam ser feitas pelos alunos.

Os diferentes tipos de profissionais contratados revela um sistema hierárquico nas instituições acadêmicas. Conforme Bourdieu (2013), o *stablishment* universitário é formado exclusivamente pelos professores eminentes - no caso brasileiro os catedráticos - os quais dominavam literalmente toda uma disciplina e geralmente controlavam a reprodução científica interna. Também eram os responsáveis por decidir a aprovação de futuros candidatos a cargos de professor contratado, auxiliar e assistente. Assim, eles ocupavam uma posição de notório poder em relação aos outros

---

nacional” destinado a servir de base ao funcionamento de instituições educativas escolares e extraescolares, públicas e privadas, em todo o país, que definia os princípios gerais da educação nacional, regulamentava a liberdade de cátedra, o ensino da religião, da educação moral e cívica, a educação física (SCHWARTZMAN *et alli*, 2000).

<sup>18</sup>A liberdade de cátedra era garantida, como previa a Constituição, mas ficava restrita a assuntos específicos da matéria do professor, sendo vedada a propaganda política, assim como manifestações “contra a ordem pública e os bons costumes” e “contra a solidariedade das classes sociais e das nações entre si”, entre outras coisas.

profissionais.<sup>19</sup> Em geral, os estudantes que desejavam ensejar uma carreira acadêmica necessariamente precisavam se vincular a um professor catedrático, tornando-se então assistente da cadeira e, posteriormente, professor auxiliar.

A reforma da educação conduzida por Gustavo Capanema em sua gestão no Ministério da Educação e Saúde pode ser analisada conforme as relações existentes entre a oferta de cursos e o público alvo. Ou seja, a reforma significou uma importante base de sustentação político institucional que esteve articulada com o gênero e a classe socioeconômica. De acordo com a reforma, o ensino secundário regular era voltado ao público masculino que provinha de estratos sociais mais altos. Ele constituía uma via de acesso ao ensino superior, uma vez que os alunos e as alunas do curso profissional e Normal não poderiam ingressar em cursos superiores. O fato de que o ensino médio profissional e Normal era voltado às classes mais baixas e às mulheres, mostra claramente as dificuldades que se interpunham para aqueles que ambicionassem alcançar a educação superior. No caso das mulheres, como sugere Nara Azevedo *et alli* (2004) isso acabava por limitar a emancipação intelectual, econômica e social feminina.

A falta de possibilidades na carreira, estímulo e crescimento poderiam causar a certas mulheres grandes inquietações, as quais deveriam ser superadas por meio da educação e trabalho. Por isso, no início de todos os depoimentos reunidos por Blay e Lang (2004) estão presentes observações sobre as limitações profissionais impostas às mulheres e a opressão da sociedade patriarcal que as impedia de circular nos espaços públicos, como aponta a geógrafa Maria Conceição Vicente de Carvalho, uma das primeiras mulheres a se formar no curso de Geografia e História da FFCL:

Numa sociedade patriarcal, como a paulista de então, muito preconceituosa quanto ao trabalho das mulheres fora de casa, o ensino primário era o campo de trabalho quase exclusivo que lhes era oferecido. Poucas ousavam aventurar-se fora deles, arrostando inscrever-se na Faculdade de Direito, e menos ainda, na da Medicina ou Engenharia. E,

---

<sup>19</sup> Para Bourdieu, o capital universitário se obtém e se mantém por meio da ocupação de posições privilegiadas, notabilizadas e distintas. Tais posições permitem aos seus agentes dominar outras posições, bem como seus ocupantes. Encarregam-se, portanto, de controlar toda a renovação do corpo docente. Esse poder incide, como diz o autor, sobre as instâncias de reprodução do corpo universitário e assegura a seus detentores uma autoridade estatutária. Esta seria uma "espécie de atributo de função que está mais ligado à posição hierárquica que a propriedades extraordinárias da obra ou da pessoa e que se exerce não somente sobre o público de renovação rápida dos estudantes mas também sobre a clientela dos candidatos ao doutorado, no interior da qual se contratam habitualmente os assistentes e que é colocada numa relação de dependência difusa e prolongada" (BOURDIEU, 2013: 115-116).

mesmo estas, nem sempre seguiram a profissão (CARVALHO *apud* BLAY; LANG, 2004: 119).

Em relação à História sabemos que os primeiros cursos superiores foram institucionalizados na década de 1930 por três universidades brasileiras. A pioneira foi a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da Universidade de São Paulo que, em 1934, criou o curso superior de História integrado ao de Geografia. Em 1935 a institucionalização da História ocorreu na Universidade do Distrito Federal (UDF) que, mais tarde, em 1939, seria reestruturada na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFil) da Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. O curso de História e Geografia do Estado do Paraná foi criado em 1938, em Curitiba, sob os auspícios da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que em 1946 passou a integrar a Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Conforme Norma Lucia da Silva e Marieta Moraes de Ferreira (2011), cada curso foi fundado por razões locais específicas, mas geralmente estava associado a um projeto político nacional mais amplo. A organização dos cursos esteve articulada a um projeto político e intelectual de formação de profissionais educadores. Estes, por sua vez, deveriam ser preparados para atender tanto o ensino secundário quanto o superior. Do ponto de vista político, idealizava-se uma Universidade que formaria “elites dirigentes para o país”, tendo um papel central no desenvolvimento nacional, pois havia a necessidade de combinar reformas políticas com educacionais. Não há dúvida de que essa elite dirigente deveria ser composta por homens provenientes das classes mais altas e influentes do país. Ao mesmo tempo, cresciam nos centros urbanos ocupações que exigiam qualificação, multiplicando em ritmo acelerado a procura de vagas na educação secundária. Ao formar novos professores que pudessem lecionar neste nível de ensino, a universidade deveria corresponder às demandas de ampliação do ensino médio decorrente dos processos de urbanização e industrialização (BLAY; LANG, 2004: 44).

A Universidade de São Paulo (USP) foi a primeira universidade organizada conforme tais objetivos. Segundo seus fundadores, era importante o desenvolvimento de uma elite intelectual para conduzir o país e a formação de professores para o ensino secundário e superior, elementos que justificariam o empenho, desde o início, para a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) (ROIZ, 2004). A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP foi criada em 25 de janeiro de 1934,

agregando os cursos de licenciatura em Filosofia, Ciências Matemáticas, Ciências Físicas, Ciências Sociais Políticas, Letras Clássicas e Português e Geografia e História<sup>20</sup>, organizados segundo as diretrizes nacionais. Como afirmou o historiador Eduardo de Oliveira França, um dos primeiros alunos a frequentar o curso: “(...) estavam infundindo em nós, estudantes, a ideia de uma missão a cumprir – difundir a cultura geral e as ciências humanas no Brasil” (FRANÇA, 1994: 151).

O curso de Geografia e História teria a função de “preparar professores para todos os níveis de ensino, cuidar da história do país, da sua diversidade étnica e linguística, ainda pouco conhecidas” (SILVA; FERREIRA, 2011: 290). Ele foi estruturado no regime de cátedras, ocupadas por homens, organizado primeiramente em três anos e a partir de 1939, em quatro anos. Schwartzman *et alli* reproduzem um trecho de uma entrevista do ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, provavelmente de 1934, em que transparece a identidade de dois projetos de preparação das elites em instituições de ensino superior “devidamente denominadas universidades”:

Uma universidade não é o que os espíritos simplistas imaginam: uma reunião material de diversas faculdades, ou, mesmo, a articulação de diferentes faculdades esparsas, sob esta pomposa denominação, a fim de que continuem, isoladamente, a fornecer diplomas para as profissões normais. Sem um plano de conjunto que vise à investigação, a pesquisa, o estudo, o conhecimento, a cultura, num ambiente propício e materialmente aparelhado para elevar os conhecimentos acima do nível comum e da simples missão de diplomar doutores, não se terá nunca uma universidade. Esta nasce - falo de modo genérico - para criar uma cultura real e direta, haurida no próprio meio, desenvolvida com os elementos que se fornece à livre expressão. Será o centro do preparo técnico, de aparelhamento da elite que vai dirigir a nação, resolver-lhes os problemas, preservar-lhe a saúde, facilitar-lhe o desdobramento e a circulação de riquezas, fortalecer a mentalidade, engrandecer a civilização (CAPANEMA *apud* SCHWARTZMAN *et alli*: 2000: 221)

No Rio de Janeiro, os objetivos foram semelhantes. Com a instalação do Estado Novo em 1937, a UDF foi fechada, e a maioria de seus cursos foi integrada, em 1939, à Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras (FNFi) da Universidade do Brasil (UB). O curso de História passou a integrar a Seção de

---

<sup>20</sup> Os cursos de Geografia e História da USP foram unificados até 1956, quando se tornaram independentes, adequando-se ao Decreto Federal 2.594, de 1955, que determinava a separação deles (ROIZ, 2004).

Ciências, junto com os cursos de Matemática, Física, Química, História Natural e Ciências Sociais. O currículo foi modificado, fato que espelhou uma nova concepção de História adotada no ambiente universitário. As disciplinas História do Brasil e História da América procuravam atender a uma orientação do governo Vargas de valorizar a história política com a exaltação dos grandes personagens da memória nacional, o que contrariava a preocupação historiográfica internacional de não instigar nacionalismos exacerbados. O novo curso separava ainda as disciplinas de formação pedagógica – concentradas na Faculdade de Educação –, que poderiam ser cursadas após a conclusão das disciplinas específicas, oferecendo aos alunos, assim como na FFCL/USP, duas opções de formação: o Bacharelado e a Licenciatura.

Em 1942 o curso de História da FNFi estava bem assemelhado ao curso da FFCL/USP, com um currículo estruturado em cadeiras, cujos responsáveis eram os prestigiosos professores catedráticos. Ambos os cursos se baseavam numa concepção de história política voltada para a valorização da identidade nacional, por meio do fortalecimento da unidade nacional e do culto aos grandes heróis do país como construtores da nação (FERREIRA, 2006). Essa concepção de história e esse tipo de organização curricular permaneceram por muito tempo no Brasil, principalmente porque os cursos da FNFi e da FFCL/USP serviram de inspiração para vários outros criados no país nesse período e em décadas posteriores.

No Paraná o curso de História e Geografia foi criado em 1938 sendo integrado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). Foi somente em 1946 que a FFCL se regularizou, fazendo parte da Universidade do Paraná (UP).<sup>21</sup> Se seguirmos a interpretação do historiador Ruy Wachowicz, podemos fazer um paralelo entre a USP e a UP com relação à questão política motivadora para a criação da universidade em 1912. A fundação da “Universidade do Mate” deu-se, na leitura deste historiador, quando “algumas lideranças perceberam onde residia a deficiência principal dessa sociedade ervateira: a falta de intelectualidade” (WACHOWICZ, 1993: 25)<sup>22</sup>.

Como o apoio político é fundamental para a existência dessas instituições universitárias, após desentendimento com o Interventor Manoel Ribas, a FFCL/PR

---

<sup>21</sup>O processo de federalização da UP teve início da década de 1940 e foi em 1950 que ela foi reestruturada na Universidade Federal do Paraná.

<sup>22</sup>O marco político nesse caso foi a perda territorial para Santa Catarina, na Guerra do Contestado. No caminho desta interpretação está a tese defendida por alguns historiadores, como David Carneiro, de que não havia na população espírito crítico, esclarecido, intelectualizado, capaz de fomentar a luta pela defesa do território que foi legitimamente conquistado e povoado pelos paranaenses.

teve problemas com as finanças, com a adequação de seu regimento a uma estrutura organizacional e currículo. Para conseguir atender as exigências do Conselho Nacional de Educação, a FFCL/PR firmou um contrato com os Irmãos Maristas. A partir disso, a União Brasileira de Educação e Ensino (UBEE) dos Irmãos Maristas tornou-se a mantenedora da Faculdade, que passou a ser constituída pelos Departamentos de Filosofia, de Ciências, de Letras e de Pedagogia (MACHADO, 2013: 3)

Enquanto a FFCL/USP manteve-se afastada da Igreja Católica, a FFCL/PR aproximou-se dela, assemelhando-se, assim, à FNFi na gestão do católico Alceu Amoroso Lima. Ou seja, houve uma grande influência do catolicismo na concepção do ensino, caracterizando-se a Faculdade, conforme apontou a historiadora Cecília Westphalen, como “o grande instrumento da cultura católica” (WESTPHALEN, 1988: 8). Foram chamados os integrantes do Círculo de Estudos Bandeirantes (CEB) uma “instituição cultural restrita e declaradamente religiosa” (CAMPOS, 2006: 127). Os integrantes do CEB eram pessoas “distintas” e detentoras de capital simbólico na sociedade curitibana, o que foi importante tanto para legitimar a criação da Faculdade como para posteriormente mantê-la. Dentre os professores que integravam o CEB, destaca-se Brasil Pinheiro Machado, Vice-Reitor e Interventor do Estado; José Loureiro Fernandes, Vice-Diretor da Faculdade de Ciências e Letras; Bento Munhoz da Rocha Netto, governador do Estado. Segundo Valéria Machado, a elite intelectual fundadora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná

era formada - para dados disponíveis referentes ao ano de 1941 - por 40 professores (dos quais dispomos informações, quanto à formação, de apenas 36). Em sua maioria eram provenientes da área de ciências jurídicas e sociais (14 professores) e das engenharias (12 professores), além de 3 médicos e 7 religiosos (estes vinculados à UBEE). Do total, 15 professores tiveram formação na própria Universidade do Paraná, 7 em São Paulo, 2 no Rio de Janeiro e 4 na Europa, sendo que, destes, 3 eram religiosos. Dos 40, 16 eram membros do Círculo de Estudos Bandeirantes (MACHADO, 2009: 128-129).

A criação das primeiras Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras foram organizadas e conduzidas por uma elite intelectual e dirigente do país, portadora de amplo capital social e cultural<sup>23</sup>. Em *Intelectuais e classe dirigente no Brasil: 1920-*

---

<sup>23</sup> A categoria *capital social* aqui utilizada baseia-se na concepção de Bourdieu que "define capital social como um conjunto de recursos potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou à

1945, Sergio Miceli analisa o funcionamento das estratégias de inserção da elite cultural brasileira nos espaços de poder. Numa síntese, podemos perceber que as injunções ou circunstâncias, de diversas ordens (origens na estrutura social, regras de sociabilidade, formações e diplomações), podem articular-se para construir formas e conteúdos da produção artística, cultural e científica de uma época e lugar. Esses constructos de Miceli, baseados em autores como Bourdieu, revelariam que *distinção* seria muito mais importante que *vocação*, por exemplo, o que acabaria pondo em xeque as "modalidades de construção das celebrações de intelectuais, de escritores e mesmo do modernismo brasileiro" (MICELI, 1979).

Os dois objetivos mais caros a esse grupo era formar professores secundaristas e um grupo de pensadores que pudessem elaborar reflexões, narrativas e ensaios condizentes à nação. Como afirma Joyce Appleby *et alli* (1994), a geração de historiadores pós-guerra passou a realizar as seguintes perguntas, as quais tomamos como parâmetro para questionar os objetivos iniciais da criação dos cursos superiores de História no Brasil: “como membros dessa geração, perguntamos rotineiramente: história de quem? Interesses de quem são servidos por essas ideias e narrativas?” (APPLEBY *et alli*, 1994: 362). Percebemos nesse contexto de criação dos cursos de História a importância do gênero como marcador social e orientador da construção do conhecimento: ela foi inicialmente masculina, escrita e ensinada por historiadores inseridos em posições socioeconômicas diferenciadas, tendo como base as atividades de “homens notáveis” que direcionavam suas aulas à narrativa política, econômica, militar e, por vezes, religiosa.

### **1.2) *Projetos desviados: as mulheres na universidade e a universidade para as mulheres***

A partir dos projetos institucionais relacionados à criação das universidades federais e especificamente dos cursos superiores de História, analisamos os objetivos políticos que incidiram em intenções governamentais de formar uma elite dirigente e

---

vinculação a um grupo por meio de ligações permanentes. O volume de capital social que um indivíduo possui depende da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume de capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado" (BOURDIEU, 2002).



intelectual que pudesse governar o país. Ao mesmo tempo, percebemos como o Plano Nacional de Educação de 1937, projeto assinado pelo ministro Gustavo Capanema, continha diretrizes educacionais orientadas por clivagens de gênero e classe. Paradoxalmente, apesar da universidade pública ser projetada institucionalmente para receber uma clientela masculina, os fatos mostram um acontecimento que mudou esse cenário: o ingresso de mulheres nas instituições superiores de ensino que ocorreu ainda na década de 1930 e que foi aumentando gradativamente nas décadas posteriores. Analisaremos o processo histórico que permitiu a entrada das mulheres na universidade, confrontando as concepções que sustentaram o projeto político da criação dos cursos superiores.

Primeiro tratamos de situar historicamente o ingresso das mulheres nas universidades. No final do século XIX e início do XX, os fatos começavam a mudar no que se refere à instrução pública e ao acesso das mulheres ao mercado de trabalho. Como observou June Hanner, as primeiras defensoras dos direitos da mulher no Brasil viam na educação uma “chave para a emancipação feminina e a melhoria de *status*” (HANNER, 2012: 115). No tempo da reforma eleitoral orientada pela Lei Saraiva (1879), elas lutavam inclusive pelo acesso ao ensino superior, com atenção voltada para o Direito e a Medicina. Em 1879 as mulheres obtiveram essa conquista por meio da reforma educacional Leôncio de Carvalho. A questão do voto não tardaria a se colocar: “Muitas finalmente advogavam o direito ao voto, uma demanda que chocava ou surpreendia a muitos homens, mas que foi debatida, e negada, no congresso constituinte de 1891” (HANNER, 2012:115).

Em 1879 a Lei Saraiva permitiu pela primeira vez que as mulheres brasileiras tivessem acesso aos cursos superiores, especificamente Direito e Medicina. No entanto, na prática, poucas puderam ingressar nos cursos superiores existentes, posto que as Escolas Normais, onde elas faziam seus estudos de nível secundário, tinham o objetivo exclusivo de prepará-las somente para a docência no ensino primário. Paralelo a isso, a visão cultural, social e familiar de que a mulher poderia almejar para si a formação superior ainda era mal interpretada, julgada como inútil e até mesmo como prejudicial para elas ou para a família. Pode-se afirmar que apenas aquelas que receberam o apoio familiar e que estudaram em escolas particulares – ou que tiveram professores particulares – estariam mais bem preparadas para o exame de ingresso nas universidades.

A possibilidade de acesso mais expressivo das mulheres às universidades se deu efetivamente a partir da década de 1930. Esse fato pode ser interpretado como um fenômeno interdependente das mudanças nos papéis de gênero naquele período e ao processo de institucionalização dos cursos superiores. O percurso das mudanças nos papéis de gênero nas primeiras décadas do século XX foi complexo e tenso e de modo algum linear e totalmente progressista. Houve momentos de maiores avanços em contraposição a outros, de refluxo e resistências, em que foi preciso abrir caminhos por meio de enfrentamentos e lutas. Contudo, como assinala Maria Izilda Matos e Andrea Boreli, indiscutivelmente “uma das maiores transformações dos últimos cem anos foi a presença marcante e evidente das mulheres no mundo do trabalho e do ensino” (MATOS; BORELI, 2012: 127).

Nas áreas urbanas o modo de vida das pessoas passou por significativas transformações no início do século, especificamente no que diz respeito às classes médias, para as quais aumentaram as oportunidades de convívio entre os sexos, por conta do deslocamento para locais de trabalho ou de estudo, bem como das ofertas de diversão fora dos ambientes domésticos (cinemas, bailes, passeios de automóvel, etc.) A circulação das mulheres em espaços não restritos ao lar, somado à crescente escolarização, possibilitou novos rearranjos sociais.

Poder circular em espaços públicos, “sair” sem a companhia da família ou do marido e conhecer outros ambientes que não se restringissem ao espaço da vida privada, permitiu que as mulheres pudessem estudar, trabalhar e ter suas profissões. No caso das historiadoras, seria definitivamente por esta abertura que elas teriam condições de exercerem suas profissões como pesquisadoras, posto que precisavam transitar em espaços institucionais como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, a Biblioteca Nacional, o Arquivo Público, entre outros lugares com acesso às fontes documentais.

Para serem capazes de escrever a história, lembra Natalie Davis (1980), os historiadores dos séculos anteriores ao século XX precisavam ter acesso a conhecimentos específicos e privilegiados que as mulheres não tinham como alcançar. Ou seja, para realizar suas pesquisas, era necessário ter acesso às fontes que estavam localizadas em mosteiros, bibliotecas, universidades ou arquivos públicos, cujos ambientes eram proibidos às mulheres. Com as mudanças socioculturais do final do século XIX e especialmente no início do século XX, as mulheres historiadoras tiveram melhores condições para realizar suas pesquisas e cuidar de sua profissão.

Em relação à institucionalização dos cursos superiores, o próprio processo em que ele se desenvolveu contribuiu para a entrada expressiva de mulheres na universidade. Este acontecimento revela as tensões e as possíveis contradições inerentes ao objetivo inicial de tornar a universidade um local frequentado por homens que seriam responsáveis pelo comando do país. No ano de 1934, primeiro ano de funcionamento da FFCL/USP, funcionaram oito cursos frequentados por 182 alunos, dentre estes apenas 8 mulheres. No curso de História e Geografia, havia dezesseis homens matriculados e nenhuma mulher. A geógrafa Maria Conceição Vicente de Carvalho, umas das primeiras mulheres a cursar Geografia e História, relata:

Menos procurado, o curso de Geografia e História reuniu um grupo bastante diversificado em sua composição: historiadores como Caio Prado Jr., engenheiros, jornalistas, funcionários públicos, estudantes de Direito, professores primários e secundários. Havia também um capitão do Exército, interessado em problemas de colonização de fronteiras. Mulheres, poucas. Creio que apenas duas ou três compareceram às provas no mês de novembro (CARVALHO *apud* BLAY, 2004: 118)

No segundo ano de funcionamento da FFCL, o número de matrículas passou de 182 a 218, mas surpreende o aumento significativo do número de mulheres (77 matrículas) e a diminuição do dos homens (141 matrículas). Em História e Geografia, o ingresso de mulheres foi superior ao dos homens em 1935: 13 matrículas masculinas e 16 femininas. O que explicaria o consistente ingresso de mulheres na FFCL que se iniciou em 1935 e perdurou nos anos seguintes?

A FFCL/USP idealizada para a formação de uma elite cultural, preferencialmente constituída por homens de grande representatividade política, não se sustentou amplamente. A preocupação do ministro Gustavo Capanema com o baixo número de estudantes nos bancos da nova universidade, aliado à falta de interesse deles em lecionar no ensino secundário, levou o governo do Estado de São Paulo a recorrer ao “comissionamento”, política pública por meio da qual professoras e professores primários, em exercício no magistério, poderiam cursar a faculdade sem prejuízo dos vencimentos que eram subsidiados pela Secretaria da Educação (BLAY; LANG, 2004: 51)<sup>24</sup>. Esta foi a primeira política pública implementada na Universidade de São Paulo, um ano após sua criação. Conforme as historiadoras Alice

---

<sup>24</sup> Estabelecido o comissionamento, com professores primários indicados pela Diretoria de Ensino de São Paulo concorreriam às cinquenta vagas por meio de vestibular e os aprovados estariam autorizados a estudar na FFCL. Os que entraram na FFCL por intermédio do comissionamento deveriam alcançar média mínima sete.

Canabrava e Olga Pantaleão, foi em virtude do comissionamento que a universidade foi “invadida por mulheres”, possibilitando uma formação que as conduziu a novas carreiras:

Muitas mulheres que frequentaram a USP, quando de sua criação em 1934, puderam fazê-lo através do comissionamento. As mulheres foram as que mais entraram para a Faculdade por este mecanismo, pois elas constituíam a maioria das professoras primárias. Eram mulheres que trabalhavam, não tinham posses, de modo geral dependiam de seus salários. Para poder frequentar uma faculdade não podiam abrir mão do salário (CANABRAVA, 2003: 7).

A Faculdade, desde a sua segunda turma, foi invadida pelas mulheres em quase todos os seus cursos, constituindo-se num caso à parte no conjunto da Universidade: as outras Escolas Superiores acolhiam muito poucas mulheres e algumas lhes estavam ainda fechadas, principalmente por causa dos preconceitos existentes na sociedade. Essa entrada das mulheres na Filosofia foi permitida por vários fatores: pela abertura dos vestibulares aos egressos das Escolas Normais, pelas facilidades, como os comissionamentos, dadas aos professores primários para fazerem os cursos, pelo fato de a nova Faculdade não estar submetida aos preconceitos da época e pela diversidade de cursos oferecidos, a acenar com novas carreiras ao alcance das mulheres dos idos de 1930 (PANTALEÃO, 2004: 109).

Conforme o artigo intitulado *Educação diferenciada e trajetória profissionais femininas*, de Graziela Perosa (2008), a partir de 1935 e nas décadas posteriores, ingressar na Universidade de São Paulo, portanto, significava inserir-se num espaço público, misto, fora do restrito controle moral imposto pela religião e pelas famílias, no qual as mulheres estariam expostas à influência de um ambiente intelectual laico e à convivência com jovens de origens sociais e culturais múltiplas. O regime de comissionamento foi um dos fatores determinantes para a inclusão de alunos e principalmente alunas provenientes de diferentes condições socio-econômicas de várias faixas etárias. Esse acontecimento tensiona, de fato, a ideia principal de que a universidade receberia apenas pessoas de prestígio social.

Uma observação semelhante a esta fez Maria Helena Bueno Trigo (1994) ao analisar a formação da Universidade de São Paulo em 1934, tendo como epicentro a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A autora mostra que a população estudantil mudou de forma significativa quando passou a ter na sua composição mulheres e filhos de imigrantes: “foi o marco histórico da entrada das mulheres na universidade” (TRIGO, 1994: 91). Salienta ainda a autora que este fato ocorreu porque a classe

média teve acesso à universidade e foi a principal responsável pela alteração da posição feminina no campo social, “verificando-se, portanto, um entrelaçamento das categorias de gênero e classe” (TRIGO, 1994: 92).

Desta forma, o público que melhor aproveitou essa política pública – o comissionamento – foi o feminino, pois a maior parte do corpo docente do ensino primário era constituído por mulheres. Aliás, as mulheres beneficiadas com o comissionamento em São Paulo tinham feito o Curso Normal, destinado especificamente a educar as crianças do ensino primário. Eram as mulheres que assumiam os cargos de professoras nas escolas primárias, enquanto os homens ocupavam os cargos administrativos. Deve-se considerar que antes mesmo deste período a profissão de professora primária e depois secundária já se constituía como uma profissão feminina (TRIGO, 1997).

O quadro discente, já a partir do segundo ano de funcionamento da FFCL da USP, passou a incorporar setores da classe média, pessoas vindas do interior do Estado, famílias ligadas ao magistério, famílias tradicionais empobrecidas e, sobretudo, mulheres (TRIGO, 1997: 68-9, 77). Embora essa política tivesse como principal objetivo a formação de profissionais para a educação secundária, a ação teve uma outra consequência não planejada: o regime de comissionamento permitiu uma presença significativa de mulheres, em geral normalistas, na FFCL, já que estas representavam a maioria das egressas das Escolas Normais do Estado. Uma nova realidade para a época, quando era pouco comum a presença das mulheres no ensino superior do Brasil.

Essa afirmação fica mais evidente quando se analisa, por exemplo, a seção de Geografia e História, que não apresentava nenhuma mulher entre os 16 matriculados em 1934. Porém, conforme o *Anuário da FFCL*, em 1935, ano em que o decreto que legitimou a política de comissionamento passou a vigorar, há 16 matrículas femininas, num total de 29. Nos anos seguintes, o número de mulheres continua a exceder o número de homens. A seção de Filosofia também reflete essa realidade: há 12 matrículas femininas no ano de 1935, num total de 27, contra apenas uma mulher matriculada num universo de 46 matrículas no ano anterior (BLAY; LANG, 2004: 53). Foi por meio do comissionamento que as “pioneiras”<sup>25</sup> conseguiram entrar na

---

<sup>25</sup> Conforme o trabalho de Blay e Lang (2004), as primeiras mulheres que entraram na FFCL-USP na década de 1930 foram chamadas de “pioneiras”. O “pioneirismo feminino” é um termo muito comum nos estudos relacionados às primeiras incursões das mulheres em espaços públicos - em geral o mundo

FFCL, cujo acontecimento é notadamente enfatizado em seus depoimentos e relacionado a certas dificuldades e preconceitos com as mulheres:

Ainda nesse ano [1935], registrou-se nova mudança, agora no corpo docente. A fim de cumprir bem a sua missão formadora de cultura, na docência e na pesquisa, para garantir a presença de maior número de alunos, o Governo do Estado abriu as portas da Universidade a todos os professores primários estaduais que desejassem se inscrever em algum de seus cursos. A oportunidade foi bem aproveitada. Desencadeou-se, então, uma “avalanche” de candidatos e nunca mais faltaram alunos.

Menos heterogênea do que a turma inicial, quanto à formação. Nesta predominavam os professores primários, oriundos de todo o Estado. Porém, já não se deu o mesmo quanto às idades, alguns muito jovens, apenas saídos dos cursos secundário ou normal, outros, em véspera de aposentadoria.

Outra diferença em relação à primeira turma: o predomínio do elemento feminino. Numa sociedade patriarcal, como a paulista de então, muito preconceituosa quanto ao trabalho das mulheres fora de casa, o ensino primário era o campo de trabalho quase exclusivo que lhes era oferecido. Poucas ousavam aventurar-se fora dele, arrostando inscrever-se na Faculdade de Direito e, menos ainda, na de Medicina ou de Engenharia. E, mesmo estas, nem sempre seguiram a profissão, como foi o meu próprio caso (CARVALHO *apud* BLAY, 2004: 119).

A UDF, no Rio de Janeiro, apresentou um contexto diferente da FFCL-USP. A primeira turma que se formou em História era composta por homens e mulheres. Se inicialmente a turma recebeu trinta matrículas, ao término do curso, em 1937, formaram-se sete mulheres e sete homens. A explicação mais plausível para compreender porque a UDF aceitou mulheres em seu primeiro ano de funcionamento diz respeito ao cumprimento de seu objetivo mais caro: formar professores secundaristas. Diferente da FFCL-USP, a UDF enfatizou no currículo do curso de História as disciplinas voltadas à área pedagógica e à prática de ensino. Em segundo lugar, devemos considerar que a sua direção foi entregue a Anísio Teixeira, integrante da Escola Nova. Empenhado em uma campanha em prol da expansão e da modernização do sistema escolar nos níveis primário e secundário, e considerando a formação de professores como um dos pilares da melhoria de ensino, Teixeira buscou transformar a antiga Escola Normal numa escola superior para professores, criando

---

do trabalho e da política - ocupados por homens. Na nossa pesquisa, não estamos nos referindo apenas às instituições de ensino superior, mas também ao campo do saber científico, da pesquisa, da criação e da enunciação.

assim o Instituto de Educação. É por isso que as mulheres fizeram parte do quadro discente dos cursos da UDF desde o seu início.

Diferentemente do curso de História da FFCL/USP e FFCL/PR, o curso de História da Universidade do Distrito Federal (UDF) <sup>26</sup> foi instituído como independente do curso de Geografia. O curso fazia parte da Escola de Direito e Economia, que também integrava os cursos de Geografia, Ciências Sociais, Ciências Econômicas, Ciências Jurídicas e Ciências Políticas. Outro aspecto que o diferenciava do curso proposto pela FFCL/USP era o maior foco nos conteúdos voltados para a formação de professores, com uma quantidade significativa de disciplinas de formação pedagógica: Introdução ao Ensino, Filosofia da Educação, Psicologia do Adolescente, Medidas Educacionais, Organização e Programas do Ensino Secundário, Filosofia das Ciências e Prática de Ensino. As disciplinas dos Cursos de Fundamento tinham um caráter de formação mais geral, mas também continham disciplinas voltadas para a área pedagógica, como Biologia Educacional e Sociologia Educacional, o que revela o peso bastante significativo dessas disciplinas no curso (FERREIRA, 2006).

No entanto, não foram bem vistas as disciplinas voltadas à área pedagógica. Em 1937 a estrutura curricular do curso sofreu sua primeira modificação, conforme as exigências dos professores franceses, especialmente Henri Hauser. Na nova estrutura do curso de História da UDF houve uma valorização das disciplinas de Conteúdo em detrimento das disciplinas de Fundamento, de onde foram suprimidas as disciplinas de Antropologia, Desenho, Biologia Educacional e Sociologia Educacional. As disciplinas mais valorizadas passariam a ser História Moderna e História Antiga, cujas cadeiras eram ocupadas respectivamente por Henri Hauser e Eugène Albertini, professores de grande prestígio naquela época. Apesar dessas mudanças, as disciplinas de formação pedagógica não foram suprimidas e continuaram a ter peso bastante expressivo, o que revela como o curso de História da UDF, desde o princípio, foi concebido para formar professores secundários.

A isso cabe uma consideração. Essa proposta, observa Elza Nadai (1991), expressou o pensamento da maioria dos professores estrangeiros, contrários às disciplinas pedagógicas. Segundo eles, bastava a formação científica de qualidade

---

<sup>26</sup>A UDF foi criada em 1935 pelo Decreto 5.513. Era formada, além da Faculdade de Direito e Economia, pelo Instituto de Educação, pela Escola de Ciências, pela Escola de Filosofia e Letras, pelo Instituto de Artes e pelo Instituto de Artes para Experimentação Pedagógica (FERREIRA, 2006: 142).

para que o professor tivesse condições de ensinar o conteúdo nas escolas normais e secundárias (NADAI, 1991). Havia certa desconfiança a respeito do caráter da atividade didática, fundamentada na ideia de que ao professor secundário bastaria conhecer bem a sua especialidade e, quando muito, ter “alguma formação”. Os aconselhamentos fundamentados nessa concepção não só intensificavam a discriminação, como contribuíam para reproduzir, pelo menos nas seções de Ciências da faculdade, a velha prática de destinar apenas os “fracassados” à carreira do magistério secundário. Com o passar dos anos, ficou cada vez mais visível a separação entre as “didáticas” e as demais disciplinas e, em consequência, a divisão do campo educacional entre dois tipos de profissionais, que passaram a “competir pela autoridade científica de definir qual discurso e o saber-fazer legítimos acerca do ensino”.

Tanto no caso da FFCL quanto na UDF e FNFi, essas transformações tiveram uma consequência não prevista pelos responsáveis pela criação dos cursos superiores: a oportunidade para as mulheres exercerem um caminho profissional, acadêmico e intelectual na universidade pública. Aberta essa possibilidade, muitas delas – e aqui não estamos nos referindo apenas às historiadoras, mas também às químicas, geógrafas, antropólogas, sociólogas, – decidiram seguir a carreira acadêmica ao invés de lecionares no ensino secundário. A FFCL significou para as pioneiras uma ampla e real oportunidade de ingresso no ensino superior. Como afirma a Química Jandyr Barzagui: “Evidentemente, não se cogitava que as mulheres pudessem desejar estudar senão na Escola Normal, e as poucas que o faziam eram pioneiras que arduamente cavavam seu lugar entre os homens” (BARZAGUI *apud* BLAY; LANG, 2004: 81). Abria-se um espaço e uma oportunidade para construir novos caminhos, em especial uma vida intelectual, em meio a uma sociedade que preconizava um modelo tradicional e conservador para a mulher: casamento, lar e filhos.

Com o ingresso das normalistas nas universidades públicas em meados da década de 1930, o campo intelectual brasileiro começou a conceber, gradativamente, o envolvimento das mulheres com a cultura, a política, a filosofia, as ciências, a história, entre outras áreas de conhecimento. A partir desse cenário, aquelas que decidiram seguir a vida acadêmica, doutoraram-se e tornaram-se autoras de importantes livros e artigos. Simultaneamente, essas mulheres começaram a circular e ter visibilidade em espaços públicos que até então eram destinados aos homens, como bibliotecas, arquivos, museus e auditórios de conferências.



Conforme a análise dos relatos de historiadores homens e mulheres acerca da época em que foram alunos e alunas do curso de História na década de 1930, podemos perceber, de modo geral, duas formas diferentes de contar sobre as experiências que tiveram com seus colegas do sexo oposto. Sobre o ingresso das mulheres na universidade, as memórias masculinas voltam-se unicamente para as posições sócio-familiares (domésticos) que elas ocupavam e não por algum atributo referente à capacidade intelectual. Vejamos como Vicente Tapajós<sup>27</sup>, aluno da primeira turma de História da UDF, descreve seus colegas da seguinte maneira:

Cerca de 30 alunos iniciaram o curso, mas muitos desistiram logo de saída, e só terminamos 14, 7 homens e 7 mulheres. Os homens eram Cyro Augusto Pinto, rapaz notável, muito inteligente, sonhador como todos os comunistas, mas um colega admirável; Carlos Oliveira Flexa Ribeiro, filho de dona Alice Flexa Ribeiro, que dirigiu o Colégio Andrews e foi secretário estadual de Educação no governo Carlos Lacerda; Guy de Hollanda, que mais tarde lecionou na Faculdade Nacional de Filosofia; André Petrarca de Mesquita, que era médico, mas estudou História; José Francisco Carvalhal, mais tarde professor do Pedro II; e José Viera Filho, o mais idoso da turma. A primeira aluna da turma era mulher, Maria da Glória Maia e Almeida, minha madrinha de casamento. E, mais Maria Nazaré Clark do Amaral, casada com um oficial de Marinha; sua irmã, Maria do Carmo do Amaral Pinto; Marta Leite de Resende, sobrinha dos donos do Colégio Resende, casada com um coronel do Exército; e Miriam Viveiros. Com exceção de Marta, todas elas eram professoras, formadas pelo Instituto de Educação. Já os rapazes, a não ser o André, formado em Medicina, e eu, que não estava fazendo nenhum outro curso superior, haviam todos estudado Direito. Lembro ainda de Ira Weissberger, Vanda Torok e Irene da Silva Carvalho, alunas do curso de Sociologia (TAPAJÓS *apud* FERREIRA, 2013: 166).

Na mesma linha de Tapajós, Eremildo Viana<sup>28</sup>, ao conceder uma entrevista a Marieta de Moraes Ferreira em 1996, apesar da brevidade, traz um relato que simboliza as diferenças de representatividade que homens e mulheres tinham para ele.

---

<sup>27</sup> Vicente Costa Santos Tapajós (1917-1998) foi aluno da primeira turma do Curso de História da UDF, inaugurado em 1935. Formou-se em 1937, foi professor catedrático do Colégio Pedro II e do Instituto de Educação, e ainda professor da Universidade Santa Úrsula, da Universidade Gama Filho e da UFRJ. Em 1944 lançou a primeira edição de sua *História do Brasil*, a que se seguiram mais 12 títulos que o consagraram como autor de livros didáticos. A entrevista citada foi concedida a Marieta de Moraes Ferreira no Rio de Janeiro, em 1 de julho, 14 de julho e 8 de agosto de 1994.

<sup>28</sup> Eremildo Luiz Viana (1913-1998) ingressou na primeira turma do Curso de História da UDF em 1935, ao mesmo tempo que cursava a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro. Em 1936 começou a dar aulas no Colégio Pedro II e deixou a UDF sem cursar as disciplinas de Didática. Aprovado em concurso para professor do ensino secundário, foi lotado na UDF em 1937, e a seguir na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, em 1939. Em 1944 assumiu interinamente a cadeira de História Antiga e Medieval, e em 1946, após prestar concurso, tornou-se catedrático efetivo. Em

*O senhor se lembra quem eram os seus colegas dessa primeira turma?*

Eu me lembro: Guy de Hollanda, que era filho do Raphael de Hollanda, jornalista, Carlos Flexa Ribeiro, do Andrews, Cyro Augusto Pinto...Eram os melhores.

*Havia mulheres no curso?*

Havia. Na primeira turma, havia a minha mulher. Minha ex-mulher. Porque eu divorciei depois. Elina da Costa Goldophin. Havia várias moças que eram professoras primárias e tinham vindo do Instituto de Educação para o curso de História (VIANA *apud* FERREIRA, 2013: 204-5)

Enquanto os homens são lembrados e representados por registros sociais, intelectuais e profissionais que lhes imprimem *status*, reconhecimento e poder na sociedade, as mulheres são representadas por aquilo que é associado, pela cultura patriarcal, ao seu próprio sexo: ela é apenas filha, esposa ou mãe. Ao mesmo tempo, as primeiras mulheres que ingressaram na universidade na década de 1930 são lembradas pela sua origem comissionada, no caso da FFCL, ou por terem vindo do Instituto de Educação, no caso do Rio de Janeiro.

Diferentemente, as memórias femininas contemplam as relações que tiveram com seus colegas de sala de aula. Até o momento em que era apenas aluna do curso de História, Alice Canabrava afirma que “o relacionamento com esses colegas havia sido muito afável, direi até, não isento de estima pessoal”<sup>29</sup> (CANABRAVA, 2003: 18). Olga Pantaleão também compartilha do mesmo ponto de vista ao narrar que, na época de estudante, as relações com os colegas eram boas, fato que permitiu um vasto intercâmbio social com pessoas até mesmo de outros cursos.

Na vida estudantil não havia objeções quanto à presença de representantes do sexo feminino e não havia qualquer discriminação; pelo menos eu nunca percebi. Na escola, os estudantes não ficavam confinados ao relacionamento dentro dos seus cursos: havia um grande intercâmbio, marcado por grande camaradagem. Eu, por exemplo, tinha uma turma de

---

1958 assumiu a direção da FNFi e em 1960 foi reconduzido ao cargo, tornando-se figura polêmica devido à perseguição que teria promovido contra professores quando do golpe de 1964. A entrevista foi concedida a Marieta de Moraes Ferreira no Rio de Janeiro em 13 de setembro de 1996.

<sup>29</sup> A análise dos acontecimentos que marcaram a vida discente e docente de Alice Canabrava e Olga Pantaleão serão melhor problematizados no segundo capítulo. Nele, iremos discutir a mudança de comportamento dos homens em relação às mulheres de acordo com as posições que elas assumiam, seja como estudantes ou pretendentes a cargos docentes e catedráticos. Como alunas, elas não inspiravam nenhum receio aos homens (professores ou alunos), mas quando desejaram continuar na academia e conquistar o cargo de professoras do ensino superior e a Cátedra, as reações hostis masculinas tornaram-se frequentes e evidentes nas relações entre eles e elas.

amigos composta de gente da Geografia, História, de Ciências Sociais, da Química, da Matemática, da Biologia, que se reunia, passeava, excursionava junto. (...). Se, como alunas, as mulheres eram aceitas sem qualquer oposição, diferente é a perspectiva quando se considera a questão sob outro ponto de vista (PANTALEÃO *apud* BLAY; LANG: 2004: 112)

Em relação aos docentes, é interessante notar que a entrada das mulheres na FFCL da USP pode ter causado, em um primeiro momento, um sentimento de “desconfiança” por parte dos professores que lá lecionavam. O professor de Geografia, Pierre Monbeig, referiu-se às jovens alunas como “material diferenciado”, dividindo as discentes em dois grupos: aquelas que desejavam aprimorar sua cultura geral e propensas às discussões de ideias (apenas a minoria), e outras, a grande maioria, que estavam nos bancos das salas de aula devido ao “ardor pelo trabalho”, vinculado provavelmente ao ensino secundário. Assim ele descrevia o corpo discente da Faculdade que se formava:

(...) quando de sua instalação, a Faculdade de Filosofia atraiu moços já nutridos de uma boa cultura, alguns dos quais, pela idade, já com uma soma regular de conhecimentos. No segundo ano, o grupo de professores comissionados, de moças, sobretudo, bem mais jovens que os primeiros, ofereceu ao professor um "material" diferenciado. De um lado uma minoria desejosa de complementar sua cultura geral, tendo o gosto das ideias e das discussões; de outro, um grupo de jovens animado de ardor para o trabalho, conhecendo suas possibilidades, mas, também, sabendo que antes de tudo são professores e por essa razão foram enviados à Faculdade (MONBEIG *apud* TRIGO, 1997: 68).

Ao se analisar o papel da missão francesa e, particularmente, de Fernand Braudel na institucionalização do curso de História da FFCL-USP, são ocultas as evidências de como esses professores percebiam especificamente o quadro discente feminino. Não há testemunhos que explicitem o que eles pensavam sobre a presença das mulheres nos bancos das salas de aula. Com exceção dos próprios depoimentos de Alice Canabrava e Olga Pantaleão, não se conhece como foi a relação das alunas com os mestres franceses. Lidiane Soares Rodrigues (2013), ao concluir artigo referente à atuação de Braudel e os discípulos que ele orientou, confirma a ausência de informações a respeito das interdições que possivelmente sofreram as mulheres:

No que se refere a dimensões factuais e sociais, ficaram ocultas as trajetórias femininas. Ao que tudo indica, o interdito a elas não era oriundo

de Fernand Braudel. Possivelmente ele estivesse atrelado aos compromissos assumidos com a elite contratante. Vocalizando os valores dela, um expressivo depoimento de João Cruz Costa – que auxiliou o missionário em sua aclimação no Brasil: “Isso de cátedras com catedráticos femininos não me parece coisa séria (COSTA, 1945). Ademais, a pesquisa sugere que outros atributos, além da oposição homem/mulher, estivessem em jogo nas disputas, por exemplo, a origem “comissionada” ou já capitalizada culturalmente. A investigar. (RODRIGUES, 2013: 99)

O que se sabe, de fato, é que se quisessem provar aos mestres – sobretudo os catedráticos – que poderiam ser historiadoras, as alunas precisariam se defender da prévia noção de que eram inferiores intelectualmente<sup>30</sup>, bem como das representações sociais e culturais que associavam a mulher ao papel de mãe, filha e esposa. Deveriam mostrar domínio dos conteúdos que aprendiam e se expressar de maneira desembaraçada diante dos demais colegas. Além disso, deveriam provar que eram versadas na língua francesa, uma vez que boa parte das aulas era concebida nesta língua. Ao mesmo tempo, tinham outro desafio a ser superado: precisavam evitar tudo aquilo que remetia às condições vinculadas ao próprio sexo, despersonificando-se do papel de mães e esposas. Ou seja, desvincular-se das representações que fundamentavam, naquela época, suas próprias existências, como ser “filha de”, “esposa de” ou “sobrinha de”. Precisavam, finalmente, superar as figurações culturais e sociais de uma época que restringia a existência das mulheres ao cuidado do lar e da família.

---

<sup>30</sup>A isso se soma as noções pré-concebidas que advém pelo menos desde a época do Iluminismo em que os filósofos – como Rousseau e Kant – demonstravam a inferioridade da mulher, invocando uma hierarquia de valor presumida como natural. Assim, consideramos que as variadas formas de discriminação experimentadas pelas mulheres em diferentes temporalidades, se apoiam em um pressuposto conceitual que justifica e legitima práticas desiguais: as distinções entre os sexos são imanes e imutáveis, isto é, são devidas às diferenças de natureza entre o sexo feminino e o sexo masculino. Extrapolando o fato de existirem diferenças reais – anatômicas e biológicas – entre o homem e a mulher, tal concepção naturaliza e eterniza a diferença, mostrando-se como constitutiva e essencial. Essa concepção filosófica tem historicamente homologado pontos de vista correntes acerca da superioridade intelectual masculina e da incapacidade intrínseca da mulher em elevar-se ao domínio moral.

### **1.3) Professores catedráticos e a formação do estudante “de valor”**

A ausência no país de professores qualificados não somente para o curso de História, mas para os outros cursos de Ciências, Matemática e Línguas, levou a FFCL e a FNFi a organizar uma “missão”<sup>31</sup> para contratá-los no exterior, processo que levou uma década para se concretizar. Teodoro Ramos, diretor da FFCL/USP, foi à Europa em março de 1934 para contratar professores franceses para a área de Ciências Sociais e Humanas, enquanto para os outros cursos superiores vieram professores da Itália e da Alemanha. Para o curso de História vieram Pierre Monbeig (Geografia Física e Humana); Pierre Deffontaines (Geografia Física e Humana); Fernand Braudel (História da Civilização); Emile Coonaert (História da Civilização) e Jean Gagé (História da Civilização e depois História da Civilização Moderna e Contemporânea). Para completar o quadro docente do curso de História, a FFCL/USP contratou dois brasileiros: Plínio Marcos da Silva Ayrosa (Etnografia Brasileira e Língua Tupi-Guarani) e Affonso de Escragnolle Taunay (História da Civilização Brasileira).

No Rio de Janeiro os professores franceses de História e Geografia que vieram nos anos 1930 foram Henri Hauser (História Moderna e Econômica), Eugène Albertini (História da Civilização Romana) e Pierre Deffontaines, para a UDF, e Victor Tapié (História Moderna e Contemporânea), Antoine Bon (História da Antiguidade e Idade Média) e André Gibert (Geografia Humana), para a FNFi. O quadro docente foi complementado por brasileiros, cuja formação universitária, de modo geral, era em Direito. São eles: Delgado de Carvalho (História Contemporânea), Silvio Julio (História da América), Jayme Coelho (História da Antiguidade). O sistema de recrutamento de professores, tanto na UDF quanto na FNFi, baseava-se nas redes de relações dos candidatos e não no recrutamento por meio de seleções ou concursos públicos.<sup>32</sup> Um dado curioso é apontado por Marieta de Moraes Ferreira: percebe-se a presença marcante de nomes com expressão intelectual e política na esfera nacional, como Afonso Arinos, Gilberto Freyre e Arthur Ramos, bem como de um núcleo de professores oriundos do Colégio Pedro II,

---

<sup>31</sup>Fernando Novais considera que o termo “missão” tem um sentido próprio: “(...) mostra que éramos vistos como uma terra de índios que deveria ser catequizada” (NOVAIS, 1994: 161).

<sup>32</sup>No caso da UDF, fica clara a importância das relações com educadores da Associação Brasileira de Educação, liderada por Anísio Teixeira, como um elemento para garantir o acesso ao quadro de professores.

como Delgado de Carvalho, Jayme Coelho, Fernando Raja Gabaglia, Isnard Dantas Barreto e Eremildo Viana (FERREIRA, 2013: 139).<sup>33</sup>

Se a UDF e a FFCL/USP contaram com professores estrangeiros para estruturar seus currículos, a FFCL/PR teve, como informa Daiane Machado, a “missão bandeirante”, constituída por homens que participavam da vida pública e política do Estado (MACHADO, 2013: 8). O anuário de 1942 atesta que o maior número de docentes era do Paraná e, em segundo lugar, vinham os paulistas. Do exterior, foram contratados três professores da Espanha, dois da Alemanha, e um da Áustria, da Itália e de Portugal (WESTPHALEN, 1988: 78). Citando Cecília Maria Westphalen, Carlos Guilherme Mota afirma que houve uma renovação tardia na UP, que se deveu, de certa forma, pelo recrutamento de eruditos sem formação específica em História. Segundo Westphalen, os professores contratados eram “os membros dos Institutos Históricos e das Academias de Letras, não apenas totalmente despreparados, como portadores de uma orientação superada” (WESTPHALEN *apud* MOTA, 1985: 24).

Cabe também ressaltar que na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o núcleo das carreiras e da vida acadêmica seria, agora, composto pelas Cátedras universitárias, algo inédito no Brasil até então. O modelo de organização dos cursos em cadeiras remonta às tradicionais e seculares universidades europeias, em especial as da França – não por acaso, o principal país de origem das missões trazidas para dar início à USP e UDF. Por esse modelo, o professor Catedrático detinha o poder absoluto (intelectual, institucional e hierárquico) sobre a sua disciplina, determinando desde a orientação teórica até as contratações dos professores auxiliares, assistentes e demais subordinados. O Catedrático, conforme sugere Claudinei Spirandelli na tese *Trajetórias intelectuais: professoras do Curso de Ciências Sociais da FFCL-USP (1934-1969)*, “era não apenas professor, mas pesquisador em sua disciplina, produzindo teoria e conhecimentos novos, fazendo avançar a área, tudo isso em critérios internacionais” (SPIRANDELLI, 2008: 56). Pelo menos era dessa maneira que, idealmente, a nova Universidade deveria funcionar. Assim era na Europa e, em

---

<sup>33</sup> Essa vinculação com o Colégio Pedro II funcionava como um passaporte de prestígio para garantir o acesso à universidade recém-criada. A presença dos professores Luiz Camillo, Josué de Castro e Victor Leuzinger também nos permite perceber o papel dos laços de amizade nos mecanismos de seleção. Luiz Camillo foi indicado por Afonso Arinos, Eremildo Viana e Sérgio Buarque foram indicados por Eugène Albertini e Henri Hauser, respectivamente, e Josué de Castro e Victor Leuzinger foram indicações do geógrafo francês Deffontaines.

certo sentido, o modelo foi implantado com êxito na instituição paulista e carioca, até ser extinto em fins da década de 1960.

A divisão hierárquica do trabalho intelectual (alunos, assistentes, professores titulares e professores catedráticos), bem como a composição das disciplinas e suas posições na hierarquia de prioridade e importância, fazem com que o espaço acadêmico, como informa Bourdieu (2013), não seja neutro. Tanto as práticas acadêmicas realizadas pelos intelectuais quanto suas escolhas por determinados temas de pesquisa, bem como a seleção de assistentes e professores auxiliares, não podem ser consideradas “puras” e “desinteressadas”. As maneiras de agir, falar, “fazer ciência”; as escolhas referentes ao assunto que será pesquisado e as alianças constituídas no interior do campo acadêmico são orientadas para a aquisição de dois atributos não só estimados, mas também legitimados pelos agentes deste campo: o monopólio da autoridade e o da competência científica. De acordo com Bourdieu, em *Homo Academicus*, ambos aspectos estão associados ao reconhecimento da capacidade técnica e intelectual, poder social, ações e legitimidade de definir uma cultura científica no interior das instituições acadêmicas (BOURDIEU, 2013: 123-124). O próprio gerenciamento das práticas de ensino e pesquisa, ou seja, do consenso dos problemas, métodos e soluções percebidas como científicos, encontra seu fundamento no conjunto dos mecanismos institucionais que asseguram a seleção social dos pesquisadores. Mas, o que nos interessa nessas observações de Bourdieu são, na verdade, os atributos adquiridos pelos agentes do campo intelectual (professores e alunos) que legitimam seu reconhecimento e valorização por parte de todos. Dito de outro modo, quais seriam as qualidades, as competências, o capital simbólico e cultural que um historiador “de valor” precisava ter? Ademais, de que forma o gênero atua nesse processo?

No contexto da criação dos cursos superiores em História, merece destaque a atuação da missão francesa no Brasil. Guardadas as devidas diferenças e proporções,<sup>34</sup> os professores que constituíam a missão tinham grande prestígio na comunidade acadêmica e passaram a exercer influência na historiografia brasileira. Transitavam por muitos outros campos disciplinares como o Direito e a Arqueologia, dominavam

---

<sup>34</sup> É preciso ressaltar a diversidade de composição das missões universitárias que para cá vieram. Os professores pertenciam a gerações distintas, eram ligados a tradições historiográficas diferentes tinham formações variadas e estavam em estágios profissionais diferentes. Os profissionais que vieram para o Rio de Janeiro eram mais velhos e titulados, enquanto para São Paulo dirigiram-se professores mais jovens.

línguas estrangeiras, ocupavam cargos em suas instituições de origem e alguns mantinham relações com dirigentes políticos e religiosos. Quando tais sujeitos vieram para o país, já tinham acumulado relevante capital simbólico e acadêmico para a constituição do ofício da História, além do fato de que já estavam versados nas disputas internas do meio intelectual. Muitos deles trouxeram bibliografia atualizada para o curso, fato apontado em muitos depoimentos de ex-alunos e ex-alunas, além de métodos e técnicas de pesquisa. Propuseram também sugestões para o formato dos cursos, promovendo excursões e trabalhos de campo.

O exame das fontes documentais e as entrevistas produzidas até o presente momento indicam que os professores mais reconhecidos pelos alunos e alunas eram os catedráticos e não os professores titulares, que se dedicavam a lecionar disciplinas de formação geral. Tal fato talvez se explique pela titulação obtida em universidades de prestígio e em campos do conhecimento socialmente valorizados. Outras razões, porém, podem explicar esse prestígio. É possível conjecturar, por exemplo, que esses docentes desfrutavam de contatos sociais que lhes conferiam condições mais favoráveis para transitar em círculos acadêmicos e/ou profissionais extremamente valorizados.

Sem sombra de dúvida o professor que mais marcou a primeira geração de historiadores e historiadoras, uspianos ou não, foi Fernand Braudel, que ficou no Brasil entre 1935 e 1937 e posteriormente retornou em 1947. Seu nome se encontra, como nos informa Carlos Antonio Aguirre Rojas, diretamente associado a muitas instituições, mas também aos projetos ou empreendimentos intelectuais mais relevantes que tiveram lugar dentro da historiografia e das ciências sociais francesa do século XX (ROJAS, 2013: 3). Uma boa parte da grande popularidade de Fernand Braudel pode ser atribuída ao fato de que seu nome se associa diretamente a mais importante corrente contemporânea de historiadores franceses, a “corrente dos *Annales*”, bem como às prestigiadas instituições como a *Maison des Sciences de l’Homme*.<sup>35</sup>

Essa ampla difusão pode talvez estar ligada ao importante papel que Braudel chegou a ter nas instituições, a ponto inclusive de ter sido rotulado com frequência

---

<sup>35</sup> Para um dos maiores estudiosos em Fernand Braudel, Aguirre Rojas, o historiador francês recebeu títulos de “alta glória acadêmica”, sobre os quais costumava também ironizar, afirmando que felizmente sua “glorificação” lhe havia chegado tardiamente, ao final de seu caminho intelectual. Títulos estes que permitiram popularizar o nome de Braudel e certos elementos de sua obra, mas sem gerar até hoje uma real assimilação do conjunto de sua contribuição.



como um verdadeiro “pai” nas ciências sociais na França. Por ter ocupado postos “chaves”, como o de Presidente do Júri do Exame de Agregação em História, de Diretor da revista *Annales*, de Diretor da VI seção da *Ecole Pratique des Hautes Etudes* e de administrador da *Maison des Sciences de l’Homme*, Braudel tornou-se efetivamente um historiador de grande prestígio e um “homem público”, talvez numa medida maior do que ele próprio desejasse.

Dessa forma, assinala Rojas, é evidente que Braudel tenha recebido os mais diversos qualificativos, desde “Príncipe da História” até o de “Proudhon do século XX”, passando pelos de “Prêmio Nobel da História”, “Rei Braudel”, “Papa dos historiadores”, “Schumpeter da História”, “Presidente Braudel” ou “Patrão da nova História”, entre muitos outros (ROJAS, 2013: 3). Esses qualificativos nos apontam para a construção simbólica de um personagem e seu espelho. Braudel é a personificação do historiador erudito e “profundo” para a primeira geração de historiadoras e historiadores, pois suas obras refletem um “trabalho paciente, minucioso, disciplinado e rigoroso”.

No Brasil Braudel foi professor da cadeira História das Civilizações. Ele apresentou um projeto intelectual que contava com procedimentos investigativos que foi legitimado e posto em execução por seus alunos e alunas brasileiros, sobretudo a partir de 1940. Os principais nomes de seus discípulos que constam nas pesquisas relacionadas à produção historiográfica desta geração são Alice Canabrava, Astrogildo Rodrigues de Mello, Eduardo de Oliveira França, Odilon Nogueira Matos e Eurípedes Simões de Paula. Não só como pesquisadores, estes historiadores se destacaram posteriormente como professores da Universidade de São Paulo, dando continuidade ao programa de atividades pedagógicas, de estudos e pesquisas baseados nos ensinamentos de Braudel.

Na época em que foram alunos de Braudel esses historiadores relataram, anos depois, a profunda admiração que nutriram pelo mestre francês. Em seus depoimentos, ficam explicitados a forma como o “mestre” era percebido pelos estudantes e a relação que se dava entre ambas as partes. Para Eduardo de Oliveira França, por exemplo, Braudel “era um professor maravilhoso! Suas aulas não se arrastavam, o tempo passava sem que percebêssemos, porque era um encantamento ouvir suas exposições” (FRANÇA, 1994: 153). De maneira semelhante, os elogios tecidos por Alice Canabrava a Braudel em 1984 refletem a importância dele nos primeiros anos de funcionamento do curso de História e Geografia da FFCL. Em seu

depoimento ela evidencia o trabalho docente praticado por Braudel, considerando suas aulas como “maravilhosas e cheias de vida”:

Aulas maravilhosas de História, cheias de vida, ricas de substância, nenhuma palavra inútil. A exposição oral acompanhava o esquema que ia sendo apresentado no quadro negro; os eventos e a interpretação, sempre que possível, associavam-se ao quadro geográfico, apresentado em rápido croquis; a bibliografia especializada completava a geral, dada no início do curso. Aprendíamos, e o professor insistia muitas vezes, que uma boa exposição oral, aula ou conferência, devia desenvolver apenas três pontos fundamentais, complementares entre si, excepcionalmente quatro, nunca uma pluralidade de ideias, por mais brilhantes que fossem (CANABRAVA, 2003: 11).

Os apontamentos de Alice Canabrava em relação a Fernand Braudel vão além de considerações acerca da sua capacidade como historiador ou profissional erudito. O foco é direcionado também a motivos subjetivos que, em um primeiro momento, passam despercebidos se considerarmos significativo apenas as contribuições objetivas e materiais do trabalho docente de Braudel. Alguns elementos são destacados em seu depoimento, principalmente aqueles ligados à capacidade de comunicação, postura e aparência do professor em sala de aula:

Acostumados a conhecer as grandes figuras da História apenas pelos seus nomes, datas e alguns eventos, sobretudo guerras e batalhas, ficávamos fascinados com a nova perspectiva, a de conhece-la e interpretá-la dentro de seu meio e de sua época e, sempre que possível, com auxílio de textos de sua própria autoria, biografias ou estudos especializados.

A leitura destes pelo Mestre, constituía-se em inesquecível mostra de sua faceta de ator: a dicção perfeita, as variações da voz, a expressão da fisionomia. Ao se despedir, ao término de cada aula, com o indefectível “*la suite à la prochaine fois*”, desolávamos a interrupção. Vivíamos em permanente estado de encantamento, todos os estudantes, sem distinção, a justificar o designativo que, muito depressa se firmou com respeito ao professor de História: “*le prince charmant*”.

Sim, encantador, não apenas pelo magnetismo das aulas, mas também pelo trato e aparência. Chegava para as aulas com luvas de couro na mão, jogadas com naturalidade sobre a mesa, o terno sempre escuro de linhas perfeitas, a gravata em harmonia, todo o conjunto se coadunava em elegância sóbria. O refinamento no trato conjugava-se com a atitude espontânea e afável de nos deixar à vontade, sempre um tanto inibidas, a tropeçar em nosso francês mal falado. (CANABRAVA, 2003: 12)

É possível observar em Braudel um conjunto de elementos simbólicos que geravam, não apenas em Alice Canabrava, mas possivelmente em todos os alunos da

turma, um sentimento de admiração. Para ela, as aulas do mestre francês eram encantadoras, não apenas pela didática que adotava, mas também pelo magnetismo pessoal que dispunha, dado pelo seu trato, aparência e dicção. Em seu depoimento, a historiadora nos conduz para aquela época, ao imaginarmos as aulas de Braudel, sua metodologia, sua relação com alunos e alunas. O lugar de Braudel é o de cânone, de mestre, o espelho que reflete a “verdade”. Alice Canabrava, portanto, narra suas lembranças acerca da maneira como foi conferido esse papel a ele: o papel inquestionável da verdade, da erudição, do porta-voz do saber.

Tanto em sua fala quanto na entrevista de Eduardo de Oliveira França, nota-se a especificidade de um tipo de discurso que confere autoridade a Fernand Braudel. Ao analisar as relações entre mestres e alunos, Bourdieu explica que na posição de autoridade, não basta que o professor seja apenas *compreendido* (em alguns casos, ele pode inclusive não ser compreendido), é preciso que ele seja, antes de tudo, *reconhecido*. Tal *reconhecimento* relaciona-se a determinadas condições que são as mesmas que definem a cultura legítima do campo intelectual: ela deve ser pronunciada “(...) pela pessoa autorizada a fazê-lo, o detentor do cetro, conhecido e reconhecido *por sua habilidade* e também apto a produzir esta classe particular de discursos, seja sacerdote, professor, poeta, etc.” (BOURDIEU, 2008: 91)<sup>36</sup>.

Na UDF os professores da missão francesa também despertaram sentimentos de admiração por parte dos alunos devido às suas habilidades. Eremildo Viana, por exemplo, quando ingressou no curso de História em 1935, relata sua profunda ligação com Albertini e Henri Hauser: “estou até arrepiado, porque realmente eram duas expressões do gênio francês”. Ao lembrar-se especificamente do segundo mestre, Viana descreve que “Hauser era extraordinário, muito inteligente, versátil, conhecia profundamente os séculos XVI e XVII e era um dos maiores especialistas em capitalismo (...). De um discurso magnífico” (VIANA *apud* FERREIRA, 2013: 204).

Na FNFi os professores franceses Antoine Bon, Victor Tapié e Francis Ruellan também são lembrados com grande admiração por parte dos seus ex-alunos e ex-alunas, que os comparavam com os demais professores brasileiros. É notável em depoimentos de ex-alunas como Maria Yedda Linhares e Eulália Lobo, considerações sobre o conhecimento e a didática dos professores. Os professores que marcaram suas

---

<sup>36</sup> Todo campo acadêmico teria um “objeto de disputa”, de desejo. No contexto histórico estudado seria a posse da exclusividade da *autoridade científica* (uma condição em que seria reconhecida, pelos outros, a capacidade técnica de “produzir ciência” e o poder social disso advindo) e da *competência científica*, ou seja, a capacidade de falar/agir com autoridade (BOURDIEU *apud* ORTIZ, 2003: 112).

memórias e lhes serviram de exemplo foram aqueles que eram versáteis em termos de concepção de História, eruditos, atualizados, criteriosos e que conseguiam, em sala de aula, expressar o conhecimento de forma desembaraçada e cativante. A comunicação oral, a capacidade de expressão e o carisma eram elementos extremamente importantes para a boa relação professor-aluno, cuja expressão máxima percebemos nos adjetivos empregados nas entrevistas como “aulas maravilhosas e extraordinárias”. Ao contrário, os professores que não marcaram positivamente seus alunos e, portanto, não lhes serviram de “espelho”, eram aqueles que tratavam o conteúdo de maneira superficial, não faziam conexões com outros saberes, apresentavam visões unilaterais e/ou ultrapassadas da História (como a concepção positivista) e, finalmente, mantinham uma relação distante e fria com os discentes.

Dos franceses, fui aluna do Francis Ruellan, de Geografia, excelente. (...). Havia ainda o Antoine Bon, de História, que nos deu Grécia maravilhosamente. Ele tinha capacidade de dar uma visão de conjunto, conjugando a arte, a cultura, com o econômico. (...) Havia ainda o Tapié, de História Moderna, que possuía uma grande elegância na apresentação, dava uma bela aula cartesiana (...) [Dos brasileiros] em História do Brasil tínhamos Hélio Vianna. Ele era positivista, conhecia muito Comte, era um historiador empiricista. Não o critico por isso, mas acho que mesmo no empiricismo é preciso fazer uma seleção dos fatos. E no trabalho do Hélio Vianna não são especificados os critérios. (...) Delgado de Carvalho era uma pessoa extraordinária. Ensinava História Moderna e Contemporânea e era excelente professor, muito atualizado (LOBO, 2013: 246).

Eram todos muito bons [os professores franceses]. Um deles foi o maior professor que já tive em toda a minha vida, o geógrafo Francis Ruellan. Havia um outro, de Geografia Humana, Vibert, também muito interessante. Mas Ruellan era fantástico. Se a influência de um professor valesse alguma coisa, eu teria sido geógrafa. (...) Já os outros eram mais conferencistas. (...) Delgado de Carvalho era uma pessoa superior sob todos os pontos de vista: como inteligência, caráter, como tudo. Estava muito acima da mediocridade reinante. Tivemos ainda Josué de Castro, de Geografia Humana, e Victor Farias Leuzinger, de Geografia Física, uma desgraça completa. Não tinha noção do que fosse Geografia, e além disso, na época da ditadura, denunciou alunos, professores e a mim própria. Esse era um Eremildo piorado, incompetente. Eremildo pelo menos era competente. Tivemos também Arthur Ramos, de Antropologia, que eu achava extraordinário. Ele falava muito bem, com aquele fraseado baiano (LINHARES, 2013: 218).

Outra especificidade do campo acadêmico é o fato de que o pesquisador e/ou professor necessita ocupar legitimamente a posição de autoridade e assegurar talentos científicos. Além de contribuir para a composição e amadurecimento das disciplinas

que formariam o curso de História e Geografia, Braudel e os outros professores da missão francesa dedicaram-se à formação de seus alunos, tornando-os seus potenciais sucessores. Os estudantes em questão seriam os responsáveis por transmitir a ciência histórica às futuras gerações, bem como a prática da docência. Como afirma Eduardo de Oliveira França:

Uma das marcas dos professores franceses era a preocupação com o destino daqueles alunos que poderiam vir a desempenhar papel de relevo na USP. Eles se empenhavam nisso, dando preferência a alguns alunos e a esses assistiam com atenção especial (FRANÇA, 1994).

Braudel, então, elegeu seus “adiantados” alunos, auxiliando e orientando de perto os futuros herdeiros que dariam continuidade à História dos *Annales* no Brasil. Longe de ser aleatória ou ao “acaso”, a seleção evidenciou a preocupação de se aproveitar ao máximo os recursos humanos num tempo mínimo disponível, uma vez que a estadia de Braudel no Brasil foi curta. Daí a importância de selecionar certos quadros de sucessores, “cujo capital cultural era mais elevado do que a média; além de afinados com as causas paulistanas, esposadas pelos mentores do constructo institucional” (RODRIGUES, 2013: 88). Com muita dificuldade uma mulher poderia corresponder a essas exigências, pois a educação preliminar das normalistas não as capacitavam a versar sobre as “causas paulistanas”, encontrando-se em desvantagem em relação ao capital cultural acumulado por seus colegas homens que tinham formação superior em outras áreas.

Inicialmente, tudo começou com a escolha de um assistente que auxiliasse o mestre francês em diversos assuntos, especialmente na mediação com os demais alunos da turma e na preparação dos resumos das aulas. Em 1937 Braudel escolheu Eurípedes Simões de Paula<sup>37</sup> como seu assistente, que passou a dirigir pesquisas

---

<sup>37</sup> O professor Eurípedes Simões de Paula nasceu em São Paulo, em 15 de novembro de 1910. Foi aluno do Colégio São Bento de 1917 a 1925. Cursou o Ginásio do Estado de 1926 a 1930. Formou-se em Ciências Jurídicas e Sociais da Faculdade de Direito, posteriormente incorporada à USP. Combateu na Revolução Constitucionalista de 1932, foi preso em ação, ficando confinado no presídio da Ilha das Flores. Entre 1934 e 1936 cursou a subseção de Geografia e História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Em 1937, foi contratado como assistente-adjunto da cadeira de História da Civilização da FFCL-USP e, em 1939, ocupou o cargo de professor adjunto da cadeira de História da Civilização Antiga e Medieval. Em 1943 foi convocado para o serviço ativo do Exército como oficial da reserva. Apresentou-se e foi designado para o 6º Regimento de Infantaria em Caçapava-SP. Seguiu com o 1º Escalão da Força Expedicionária Brasileira – FEB que desembarcou em Nápoles. Fez a Campanha da Itália como 1º tenente no Pelotão de Morteiros do 1º Batalhão de Petrechos Pesados. Retornando da guerra, em 1945 optou pela carreira universitária desligando-se do serviço ativo do Exército brasileiro. Em 1945 reassumiu a regência da sua cadeira de História da Civilização Antiga e

históricas no Arquivo do Estado, juntamente com os alunos do primeiro e segundo ano. Portanto, Eurípedes Simões de Paula foi indicado como assistente-adjunto à Cadeira de História da Civilização e em 1939 foi indicado como professor-adjunto à cadeira de História da Civilização Antiga e Medieval. Da perspectiva de Fernand Braudel seu assistente era observado da seguinte forma<sup>38</sup>:

(...) não é demais dizer alguma coisa sobre o estudante da cadeira de história, fixando-lhes os caracteres: os defeitos evidentes e as qualidades. No capítulo das qualidades, ponhamos desde já o desejo, a necessidade, a paixão de ver tudo do alto, de um pouco alto demais até ... um amor inteligente da terra brasileira e, especialmente, da terra paulista (BRAUDEL, 1935: 116).

Se por um lado Braudel define as qualidades de Eurípedes Simões de Paula como aquelas ligadas ao “amor inteligente às terras brasileiras” e à “necessidade de ver tudo do alto”, por outro, não podemos ignorar o fato de que Simões de Paula apresentava vasto capital cultural que o colocava à frente dos possíveis concorrentes. Ao ingressar no curso de Geografia e História em 1934 ele já era formado em Direito, era um dos mais velhos da turma e tinha passado pela experiência de ter combatido na Revolução Constitucionalista de 1932. Dominava a língua francesa – fato que auxiliou a mediação entre Braudel e demais alunos – e mostrava grande conhecimento da bibliografia apresentada nas aulas dos professores franceses.

Alguns depoimentos de ex-alunos mostram que Fernand Braudel costumava selecionar os alunos a quem dava as aulas e a estes dedicava grande atenção. Conforme depoimento de Eduardo de Oliveira França, “poucos eram os que considerava seus alunos, aos quais acolhia em seu carro ou em sua casa, exercendo verdadeira tutela, aconselhando-os a cada passo com deliberada paternidade” (FRANÇA, 1989: 6). Nessa direção, não seria incorreto asseverar que o conhecimento histórico no Brasil se estabeleceu para além das salas de aula, em um contato íntimo entre professor e aluno. Os encontros entre professores e alunos, constituídos em espaços de sociabilidade informais, possibilitaram as alianças que seriam úteis na

---

Medieval e no ano seguinte, mediante concurso, foi nomeado para o cargo de professor catedrático da cadeira de História da Civilização Antiga e Medieval da FFCL-USP. Foi vice-diretor da Faculdade de 1947 a 1950, diretor de 1950 a 1954, chefe do Departamento de História de 1972 a 1974 (THEODORO, 2009: 18).

<sup>38</sup> Ao assistente eram atribuídas as funções de preparar os resumos das aulas em língua portuguesa; intermediar a relação entre professor e estudante. Eurípedes Simões de Paula desenhou mapas e iniciou a organização de uma biblioteca especializada.

formação das futuras gerações de sucessores dos especialistas franceses. No entanto, como informa Trigo, os espaços de sociabilidade na primeira metade do século XX se restringiam, quase sempre, à atuação de homens, desfavorecendo a participação de mulheres. Os espaços de sociabilidade instituídos dentro e fora da universidade asseguravam somente aos homens historiadores a possibilidade de tomar decisões e discutir trabalhos, além do fato de que isso significava fazer a projeção de si mesmos e manter a visibilidade. A seguir, apresentamos dois trechos dos depoimentos de Eduardo de Oliveira França e Alice Canabrava acerca da atitude atenciosa de Braudel aos seus alunos “escolhidos”, em geral, homens:

Todos assistiam às aulas do professor Braudel e mereciam a sua atenção. Mas aqueles que ele entendia serem seus alunos recebiam atenção especial. Eram convidados a almoçar em sua casa e para longas conversas até anoitecer. Era o grupo de alunos dele. Lembro-me bem que afirmava ter poucos alunos e, quando eu retrucava que não, porque no curso havia um número razoável de estudantes, Braudel balançava a cabeça para manifestar sua discordância. Para ele, alunos eram somente os que ele elegia. Tive a sorte de estar entre esses, aos quais Braudel proporcionava uma convivência a que não estávamos acostumados. (FRANÇA, 1994: 151)

O professor invariavelmente gentil, sempre com uma palavra afetuosa e amiga para cada aluno, ansioso por conhecê-lo mais de perto. Ao deixar as aulas, à tardinha, vagarosamente regressava a pé para casa, no Jardim América, sempre acompanhado de alguns estudantes do sexo masculino. De vez em quando recebia todos para um chá em sua residência, em companhia da esposa, oportunidade para conversas amenas sobre a cidade, as experiências do professor em suas viagens pelo país, as nossas vidas (CANABRAVA, 2004: 92-93).

Na UDF, os encontros entre alunos e professores também ocorreram nas residências destes últimos. Vicente Tapajós, aluno da primeira turma do curso de História, teve um contato muito próximo com o professor catedrático Jayme Coelho, revelando como esse fator foi importante para a sua projeção nos espaços acadêmicos:

Jayme Coelho, que lecionava Oriente e Grécia, na História Antiga, era simplesmente notável, dentro e fora da sala de aula. Discípulo de Capistrano de Abreu, possuía um extraordinário conhecimento do assunto e, embora não fosse um didata, falava sem parar na classe e na cantina, onde íamos encontrá-lo para aprender mais. Ele nos recebia em casa também e nos emprestava livros. Já formado, levou-me para dar aula no Instituto de Educação, e eu o substituí na cátedra, participando de provas e títulos, defesas de teses etc. Morreu, praticamente, nos meus braços (TAPAJÓS, 1994: 164).

Um dos valores intrínsecos à formação de um historiador e historiadora é a capacidade de manutenção de sua projeção no espaço social e acadêmico, configurado pela sua visibilidade. A trajetória de um dos cânones da História, Sérgio Buarque de Holanda, por exemplo, revela o processo em que seu brilhantismo esteve coadunado com sua imersão nos espaços sociais. Aos 18 anos, suas primeiras contribuições literárias foram no *Correio Paulistano*. Aos 19, já pertencia ao círculo íntimo do movimento modernista, convivendo com Mario de Andrade, Oswald de Andrade e outras pessoas de destaque da vida artística e cultural brasileira. Esta socialização intelectual entre modernistas teve um efeito duradouro sobre a sua carreira, como ele próprio chegou a reconhecer. No ano de 1921 Buarque de Holanda mudou-se com sua família para o Rio de Janeiro, onde estudou Direito e seguiu trabalhando como jornalista, comentarista, crítico literário e editor. Participou das discussões intelectuais conduzidas na capital e cultivou um contato íntimo com a cena cultural local, cujos protagonistas incluíam o poeta Manuel Bandeira e o pintor Di Cavalcanti. Em 1929, foi nomeado correspondente internacional d'*O Jornal* e enviado a Berlim para cobrir os acontecimentos na Alemanha, na Polônia e na União Soviética. Buarque de Holanda frequentou concertos e eventos, escreveu para a revista *Duco* – uma publicação brasileira da Câmara de Comércio Brasil-Alemanha – e traduziu filmes alemães para o português, como *O anjo azul*, uma produção da rede de estúdios UFA com Marlene Dietrich. Nesta época, também conheceu diferentes figuras importantes da cena intelectual e artística da Alemanha, travando amizade com o escritor Theodor Däubler e frequentando o círculo acadêmico em torno do poeta Stefan George. Em dezembro de 1929, entrevistou Thomas Mann, recém-laureado Nobel de Literatura, no Hotel Adlon (COSTA, 2014: 825-6).

Fica claro que os espaços frequentados por Sérgio Buarque de Holanda, as pessoas com quem travou contato, a segurança financeira de sua família, as várias oportunidades de trabalhar e se dedicar à cultura escrita, possibilitaram sua projeção no cenário intelectual e a produção de uma bibliografia considerada clássica pela historiografia brasileira. Para além de sua “genialidade”, devemos considerar que ele, bem como outros historiadores de grande visibilidade nacional, estavam em contextos favoráveis à materialização de seus esforços intelectuais. Contextos estes, como bem lembra Smith e Davis, que autorizavam apenas a circulação e a escrita de homens, e não de mulheres. Em solo brasileiro, foi somente nas décadas seguintes, mais precisamente a partir da década de 1950, que começou a ocorrer uma inserção maior



das mulheres nos espaços acadêmicos e institucionais, cujo acontecimento só foi permitido pelos esforços e atuação das pioneiras da década de 1930.

É importante ressaltar as dificuldades inerentes ao processo de institucionalização do curso de História na FFCL. Ou seja, as trajetórias profissionais dos professores responsáveis pela criação e consolidação dos cursos revelam, como aponta Ferreira, disputas políticas, lutas pela afirmação de concepções de História e diversos entraves para o estabelecimento de mecanismos que garantissem a profissionalização dessa primeira geração de professores universitários (FERREIRA, 2013). Até certo ponto, nesse campo participaram os assistentes Eurípedes Simões de Paula, Astrogildo Rodrigues de Melo e Eduardo de Oliveira França. Esse campo de lutas e conflitos não estava aberto às mulheres, em especial às normalistas que eram consideradas somente como futuras profissionais do ensino secundário.

Se o estudante de “valor” recebia atenção diferenciada, chegando a ter uma relação mais próxima com Braudel, o aluno considerado “mediano” ou “fraco” era deixado em segundo plano ou ignorado. Críticas sobre alunos medianos foram feitas por Braudel e a avaliação do corpo discente propicia o entendimento de critérios de seleção dos futuros quadros. Provavelmente os aspectos negativos que mais lhe chamavam atenção relacionavam-se à incipiente base de formação cultural de seus alunos, ou seja, “muitas sombras podem ser também, infelizmente, assinaladas. Falta aos estudantes paulistas, muitas vezes, uma cultura geral de base, sem a qual é difícil progredir com rapidez” (BRAUDEL, 2002: 65). Sobre a escassez de repertório cultural por parte dos alunos e alunas, o historiador Pedro Moacyr Campos, um dos primeiros alunos a se formar em Geografia e História – juntamente com Eduardo de Oliveira França, Astrogildo de Melo Rodrigues e Eurípedes Simões de Paula – relata que a disciplina de História ensinada no ensino secundário não dava a formação necessária para o acompanhamento das aulas no ensino superior. Conforme o testemunho de Pedro Moacyr Campos, a insuficiência em língua estrangeira, especialmente o francês, também constituía fator impeditivo para a compreensão das matérias:

Era o que podemos chamar de completa falta de base no que dizia respeito à História Geral. De fato, era obrigatório o estudo desta disciplina no curso secundário (...). O estudo de tal tipo de História Geral não podia ser aproveitado para a elucidação de muitos importantíssimos traços da História brasileira. (...) A falta de preparo secundário adequado por parte dos alunos, abrangendo insuficiência do conhecimento de línguas

estrangeiras (inclusive o francês), e absoluta inexistência de material bibliográfico especializado ao alcance dos estudantes (CAMPOS, 1994: 495).

Segundo o depoimento do geógrafo Azis Ab'Saber, aluno que ingressou no curso de Geografia e História da FNFfi em 1941, as críticas feitas aos estudantes pelo professor de Geografia, Pierre Monbeig, eram muito próximas às de Fernand Braudel, ou seja, ele não tolerava muito bem os considerados medíocres.

A despeito de sua tranquilidade habitual, Monbeig era uma pequena fera crítica perante a mediocridade de alunos, candidatos a alunos, ou escritos genéricos e epidérmicos, feitos por quem quer que fosse. Teve alguns aborrecimentos e constituiu desafetos graças ao seu atilado espírito crítico, às vezes explosivo. No entanto, de modo permanente e espontâneo, era capaz de refletir em voz alta, através de mensagens e conselhos do maior bom senso imaginável dirigidos a seus alunos, colegas ou eventuais visitantes culturais.

(...) esta circunstância, os examinadores inquiriam os candidatos à Faculdade, com perguntas situadas muito acima do conhecimento médio dos jovens recém-egressos de cursos secundários. Monbeig era, ao mesmo tempo, atento e cáustico. Sua indignação maior, ainda que muito rápida, acontecia quando percebia que alguns jovens vestibulandos não liam jornais. Parte de sua nota final levava em consideração o fato de os postulantes à Universidade estarem em dia com a marcha dos acontecimentos políticos, sociais e econômicos do Brasil. Como decorrência desse critério adicional, os que possuíam apenas cultura livresca, baseada em obras didáticas incompletas e fragmentárias, sofriam com as questões que lhes eram endereçadas (AB'SÁBER, 1994: 224).

Conforme os relatos dos estudantes do curso de História das décadas de 1930 e 1940, eram exigidos que eles tivessem um mínimo de repertório cultural e se interessassem por assuntos políticos, econômicos e culturais do país. Um historiador precisava também ser educado na escrita histórica e ter conhecimento das regras para ordenar e expressar o material histórico, práticas possivelmente mais fáceis aos alunos que já tinham experiências prévias na universidade. Os alunos com formação em Direito tinham mais chances de se destacar perante aos olhos dos professores da missão francesa se comparados com as alunas de origem comissionada ou que tinham concluído somente o ensino secundário. Como as mulheres constituíam a maior parte da origem comissionada, tiveram elas que projetar um esforço maior se quisessem superar os limites impostos e trilhar uma carreira acadêmica. Alice Canabrava reconhece que sua formação anterior foi precária e que apenas um intenso trabalho poderia remediar esta situação:

Para mim, os três anos de curso significaram um período trabalhoso, de muito estudo, que não conhecia domingos e feriados, nem sequer as férias, estas, não raro, ocupadas em pesquisa de Geografia. Dormia pouco, a estudar pelas noites adentro e, não raro, via os primeiros clarões do sol que anunciavam o novo dia. Acompanhar o nível de estudo que os mestres franceses nos ofereciam requeria esforço inusitado. (...). Reconhecia que a base anterior havia sido precária, apenas remediada pelo imenso trabalho. Este, nem representava sacrifício: a professorazinha do interior vivia empolgada pelo universo intelectual em que mergulhava, pela nova visão do mundo que ia assimilando, que implicava profunda revisão de valores (CANABRAVA, 2003: 16).

Além do fato de que o conhecimento e a formação cultural dos estudantes secundaristas e normalistas estavam muito aquém das exigências dos professores franceses, havia outro fator que prejudicava o desempenho acadêmico de alguns alunos e alunas. Trata-se de perceber como os estudantes de origem sócio-econômica desfavorável tiveram certas restrições de se envolverem com a pesquisa. Vicente Tapajós lembra-se que “precisava sobreviver, manter a família, e pesquisa não era profissão remunerada. Escrever e pesquisar implicava a renúncia a horas de trabalho” (TAPAJÓS, 1994: 169) O geógrafo Azis Ab’ Sáber, ao rememorar as aulas de campo de Pierre Monbeig, relata a dificuldade enfrentada por alunos pobres que não tinham condições de realizar as excursões que fundamentariam as pesquisas em áreas distantes.

Fiel ao lema de introduzir seus alunos em tarefas de iniciação, feitas diretamente no campo, Pierre Monbeig exigia deles estudos múltiplos sobre subáreas da região de São Paulo e de seus arredores. Ele sabia que nós, alunos egressos de classes pobres, não tínhamos recursos para realizar pesquisas em áreas distantes, que exigissem despesas de viagens, estadia e transportes. Não existiam, na época, agências financiadoras para pesquisas; ele próprio tinha grandes dificuldades para dar continuidade às suas investigações nas zonas pioneiras do Oeste Paulista e Norte do Paraná (AB’SÁBER, 1994: 224).

No entanto, “o acaso – sempre benéfico – favoreceu a secção de história, dando-lhe como estudantes, alguns juristas”. E “não é de espantar que conhecedores das fortes disciplinas do Direito, esses estudantes se tenham regular e automaticamente posto à frente dos seus companheiros” (BRAUDEL, 2002: 66). A quais alunos se referia Fernand Braudel? Segundo Lidiane Rodrigues, Braudel se referia a Caio Prado Jr., Roberto Sergio de Paiva Meira, José Egydio Bandeira de

Mello, Ubaldo da Costa Leite, Eurípedes Simões de Paula, Antônio de Paula Assis, Eduardo D'Oliveira França, Astrogildo Rodrigues de Mello, Affonso Antônio Rocco – alunos da Faculdade de Direito do Largo São Francisco (RODRIGUES, 2013: 87)<sup>39</sup>. Não é surpresa a ausência de nomes de normalistas, pois dificilmente os mestres franceses considerariam que estavam aptas à capacidade para a reflexão ou o “espírito intelectualmente erudito” que os juristas supostamente tinham. Nesse ponto, elas iniciavam suas trajetórias acadêmicas com uma grande desvantagem em relação aos colegas de turma, notadamente os bacharéis em Direito.

Por outro lado, se observamos com atenção os depoimentos e entrevistas fornecidos pelos alunos mais próximos de Braudel, verificamos que aparecem ao lado dos “juristas” os nomes de três historiadoras: Alice Piffer Canabrava, Branca da Cunha Caldeira<sup>40</sup> – a primeira mulher brasileira a ser convidada pelo governo francês a estudar na Sorbonne – e, mais timidamente, Olga Pantaleão. Sabe-se que Braudel, quando já estava em seu país de origem, manteve por vários anos correspondências com Branca Caldeira Cunha e Alice Canabrava, sugerindo uma relação de amizade e admiração intelectual que foi além do profissionalismo ou respeito comum. Se por um lado não podemos afirmar que as mulheres sofreram algum tipo de segregação por parte do corpo docente, como é o exemplo de Alice Canabrava, Olga Pantaleão e Branca Caldeira da Cunha, por outro não podemos afirmar que elas foram amplamente incluídas nos círculos intelectuais dos mestres franceses. A partir da segunda turma iniciada na FFCL, o número de mulheres foi superior ao de homens, mas nem todas fizeram suas carreiras na universidade ou foram convidadas pelos mestres franceses para serem suas assistentes.

Cabe perguntarmos que atributos Alice, Olga e Branca tinham de modo a conquistar a confiança de Braudel. Em primeiro lugar, elas expressaram disposição

---

<sup>39</sup> Os nomes dos alunos matriculados (e ouvintes) nos cursos da FFCL-USP podem ser encontrados nos Anuários da FFCL-USP. Buscando um a um os alunos da 5ª seção que tiveram aulas com Braudel nos arquivos digitalizados da Associação de ex-alunos da FD ([www.arcadas.org.br](http://www.arcadas.org.br)) chega-se ao elenco acima, bem como ao ano em que concluíram o bacharelado.

<sup>40</sup> Branca da Cunha Caldeira (1898 - 1993) foi indicada por Braudel para o cargo de assistente de História da América da FFCL. Teve de desistir do cargo pois ganhara uma bolsa para a Sorbonne. Após voltar da França, prestou concurso para a cadeira de História do Instituto de Educação Caetano de Campos, conquistando o primeiro lugar. Porém, uma das concursadas tomou posse em seu lugar, por “união cônjuge” com um dos examinadores da banca. Branca entrou com ação judicial obtendo ganho de causa. Entretanto não chegou a lecionar na Escola da Praça, tendo preferido o cargo de diretora de colégio, função exercida em Araçatuba, no colégio estadual dessa cidade. Quando se aposentou, ainda jovem, voltou para São Paulo, onde exerceu o cargo de Catedrática de História da América no “Sedes Sapientie”, que hoje faz parte da PUC de São Paulo.

para a pesquisa histórica e uma vontade diferenciada de continuar a vida acadêmica após a conclusão da graduação. Não queriam ser "apenas" professoras do ensino secundário, pois vislumbravam a oportunidade de construir carreira no meio universitário. Em segundo lugar, foram mulheres que se dedicaram ao estudo da língua francesa e ao vasto “capital cultural” exigido por Braudel. Com muito esforço, como diz Alice Canabrava, tiveram que estudar muito e “provar” ao mestre que podiam ser consideradas alunas qualificadas e dignas de pertencerem ao seu círculo intelectual. Um terceiro aspecto diz respeito, no caso de Branca Caldeira da Cunha, ao pertencimento a uma tradição familiar que cultivava a educação e a formação universitária. Branca, assim como suas irmãs e irmãos, foram preparados para realizarem um curso superior e se dedicarem a uma profissão. Assim que ela ingressou na FFCL, era reconhecida pelos professores por ter um “capital cultural” mais sólido que a maioria das normalistas comissionadas, circunstância que possivelmente chamou atenção de Braudel.

Se os acontecimentos do passado se desenvolvessem de maneira coerente, linear e lógico, diríamos que Braudel apoiava as novatas estudantes e, de maneira geral, não interpunha dificuldades às alunas. Afirmaríamos isso caso não encontrássemos o seguinte depoimento da historiadora Maria Yedda Linhares sobre os professores franceses da USP: “Eles receberam professores estrangeiros importantes, como Fernand Braudel e muitos outros. Aliás, Braudel foi muito importante por imprimir um cunho antifeminista à USP” (LINHARES, 1992). Não temos explicações suficientes para compreender o significado do comportamento antifeminista de Braudel devido à falta de informações. Mas de qualquer forma, essa afirmação evidencia um possível tensionamento vivido não só por Braudel mas por outros professores quanto ao público estudantil feminino: vistas como "material diferenciado", era necessário que as alunas provassem aos mestres franceses de que eram capazes de serem inteligentes, construtivas e versadas no conhecimento histórico. Caso contrário, possivelmente eram segregadas dos círculos de sociabilidade formados por historiadores (e uma minoria de historiadoras), e estimuladas a se dedicarem apenas ao ensino secundário.

#### 1.4) *A suposta neutralidade do campo científico: História, cânone e gênero*

Duas questões norteavam as preocupações de Fernand Braudel quanto à legitimação do ensino de história na FFCL/USP: a primeira, naturalmente, dizia respeito à produção do conhecimento histórico realizado no Brasil; a segunda, por sua vez, colocava em pauta a preparação de professores responsáveis pelo ensino de História na FFCL. Quanto à primeira questão, no período de 1935 – 1956, a produção historiográfica brasileira foi marcada pelos padrões científicos do trabalho intelectual. Instrumentos conceituais, métodos de trabalho, práticas de estudo e procedimentos de pesquisa em História foram empregados na FFCL/USP por intermédio de Fernand Braudel e dos integrantes da missão francesa. As proposições teóricas e metodológicas dos *Annales* foram amplamente utilizadas e disseminadas pelos alunos e alunas do curso de Geografia e História da FFCL/USP, constituindo, portanto, uma experiência universitária que teve reconhecida projeção cultural.

O conhecimento histórico, neste momento, adquire uma aura baseada nos valores da ciência, experimentando um “verdadeiro enraizamento de formas e concepções de trabalho intelectual organizado em moldes científicos” (MARTINEZ, 2002: 15). Os franceses introduziram a preocupação com a orientação metodológica e com o rigor da análise documental, iniciando uma relação com temas da historiografia francesa, especialmente a dos *Annales*, vanguarda na época. É possível destacar o perfil característico dessa metodologia: base erudita, rigor metodológico, busca de coerência interna, relacionamento entre pesquisa empírica e reflexão teórica, afastamento de esquemas e modelos pré-estabelecidos. Inicialmente disseminadas pelos mestres franceses, as proposições teóricas e metodológicas dos *Annales* ganharam adeptos, porta-vozes, divulgadores e promotores de seu programa de trabalho para o conhecimento histórico no Brasil.

Ao problematizar a ciência histórica, vejamos como o gênero é articulado na fala de Eurípedes Simões de Paula.

Primeiramente, falamos de **estudo cientificamente organizado** e não de ciência, porque falar de ciência seria evocar a ideia de uma soma de resultados adquiridos e não acentuar o que há de mais interessante **no historiador** – a inquietação – motor que o faz dedicar-se apaixonadamente a um problema e tentar examiná-lo de um ângulo sempre diferente.

Em segundo lugar, falamos de **homem**, o único objeto da História. Assim, colocamos a História no grupo das disciplinas humanas – ao lado da Antropologia, da Psicologia, da Linguística etc. Mas a História não se interessa pelo **Homem** abstrato, eterno, imutável no seu fundo e perpetuamente idêntico a si próprio, mas, sim, pelo **Homem** membro de uma sociedade de uma época bem determinada, **Homem** dotado de funções múltiplas, de atividades diversas, de preocupações e aptidões variadas, todas se misturando, se chocando, se contrariando, e acabando por concluir entre elas uma paz de compromisso, um *modus vivendi* que se chama Vida.

**O historiador** pode interessar-se mais particularmente por uma das atividades desse **homem** do passado: as atividades econômicas, por exemplo. Mas com uma condição: a de não esquecer nunca que se trata inteiramente de um **homem** dentro da sociedade que ele forjou e que foi por ela moldado. É por isso que o epíteto social sempre se encontra junto ao de econômico, indicando que não é um fragmento do real, um dos aspectos da atividade humana – mas o próprio **Homem**, tirado da sociedade de que ele é membro.

Esse **Homem**, que é tirado pelo **historiador** do passado, é um todo, não pode ser dividido. **O historiador** estuda a vida passada e é, como dizia o grande mestre belga Henri Pirenne, “um **homem** que ama a vida e que sabe examinar”. (PAULA, 2009: 76)

Em primeiro lugar, o historiador é discursivamente enunciado sempre no masculino, sendo muito raro encontrarmos nos textos canônicos a palavra “historiadora”. Em segundo lugar, o objeto de investigação do historiador é o “Homem”, aquele ser universal, sem singularidades e diferenças. Apesar da negação ao estudo de um suposto “homem abstrato, eterno e imutável”, os textos históricos, por muitas décadas, tornaram o “Homem” como único objeto de estudo e investigação. Como afirma Smith, a história masculina escrita por historiadores profissionais tinha como base as atividades de homens notáveis e detinha-se na narrativa política, econômica e militar a respeito deles. Como exemplos, na produção historiográfica uspiana da década de 1940 temos a tese de doutorado de Eurípedes Simões de Paula, *O comércio varegue e o grão principado de Kiev*, defendida em 1942, orientada por Jean Gagé, com influências das obras de Marc Bloch e de Braudel. A tese de Pedro Moacir Campos, *Alguns aspectos da Germânia Antiga, através dos autores clássicos* (1945) e a de Eduardo d’Oliveira França, *A realeza em Portugal e as origens do absolutismo* (1945), reafirmaram o diálogo com os *Annales* (CAPELATO *et alli*, 1994). Esta última pesquisa tratou da relação de temas estudados pelos franceses – como feudalismo, monarquias nacionais e constituição de novos espaços de dominação – com as questões do mundo ibérico e as especificidades da

colonização. É interessante perceber como o interesse sobre o mundo ibérico e sua expansão colonial fazia-se presente nas teses de doutorado de outros historiadores e historiadoras dessa época. Alice Canabrava, por sua vez, apresentou em 1942 a tese intitulada *O comércio no Rio da Prata – 1580-1640*. Olga Pantaleão defendeu, em 1944, a tese *A penetração comercial da Inglaterra na América Espanhola 1713-1783*. Astrogildo Rodrigues de Mello, em 1942, apresentou *A política colonial de Espanha através das encomiendas*. A partir dos modelos teóricos e historiográficos franceses, esses trabalhos refletem e inauguram no Brasil os estudos de História Econômica que se situavam ao lado de outras produções voltadas à História Antiga, História Medieval, História Moderna e História da América.

Em distintos pontos do país e com variado grau de relevância historiográfica, os trabalhos desenvolvidos entre 1935 – 1956, por exemplo, refletem as metodologias e os procedimentos adotados pela geração pioneira de historiadores e historiadoras. Entre as mais significativas, ou seja, as obras consideradas mais representativas da historiografia nacional, destacam-se as de Sergio Buarque de Holanda, Ernani Silva Bruno, Mário Neme, Heitor Ferreira Lima e Maurício Goulart, em São Paulo; Gilberto Freyre e Amaro Quintas, em Pernambuco; Nélson Werneck Sodré, Octávio Tarquínio de Souza, Américo Jacobina Lacombe, Hélio Vianna, Pedro Calmon e José Honório Rodrigues, no Rio de Janeiro, e Affonso Ruy, na Bahia (MARTINEZ, 2002: 17). Nesta lista de referências clássicas, destacam-se os trabalhos de Caio Prado Junior, Sérgio Buarque de Holanda e Gilberto Freyre. Quanto às orientações de alunos, a partir da década de 1950 os brasileiros responsáveis pela formação do maior número de doutores, foram os professores Eurípedes Simões de Paula, Eduardo de Oliveira França e Sérgio Buarque de Holanda.

Apesar da entrada das mulheres na universidade ocorrer desde seu início e da produção histórica que elas realizaram, o cânone e a memória da História são masculinos. As obras consideradas mais significativas no período de institucionalização da História nos cursos superiores são de autoria masculina, escritas tanto por historiadores de formação quanto ensaístas, jornalistas, críticos e, sobretudo, bacharéis em Direito. São homens que "fizeram seu nome", pertencendo a uma geração recorrentemente lembrada e estudada pela historiografia brasileira. São nomes incluídos nos estudos historiográficos e mencionados nos cursos de História, transmitidos por décadas a cada geração de historiadoras e historiadores, independente da instituição de ensino.



Em *A ilusão biográfica*, Bourdieu (1998) diz que o nome próprio de "sujeitos distintos" não veicula nenhuma informação real sobre o seu portador. Ele é apenas uma marca da *personalidade*, da individualidade socialmente construída a custa de uma alta abstração. O nome próprio seria então “um ponto fixo num mundo que se move”, uma identidade social constante e durável que garante ao sujeito o fundamento da unidade, o fio condutor da identidade pessoal frente à uma “uma rapsódia heterogênea e disparatada de propriedades biológicas e sociais em constante mutação” (BOURDIEU, 1998: 187) que seria a vida. Portanto o nome é, para Bourdieu, a marca da ilusão da identidade, pois é a assinatura fixa do indivíduo. Historicamente, notabilizar um nome no campo científico foi um processo mais acessível aos homens, cujas marcas sociais, étnicas e de gênero desaparecem quando são mencionadas. Como coloca Donna Haraway “Apenas aqueles que ocupam as posições de dominadores são autoidênticos, não marcados, incorpóreos, não mediados, transcendentais, renascidos” (HARAWAY, 1995: 27).

Os próprios historiadores, quando questionados sobre os autores que marcaram suas respectivas formações, elencam uma série de nomes masculinos. Por exemplo, ao ser interrogado sobre quais eram seus autores preferidos, Vicente Tapajós responde:

Difícil escolher. Mas há vários livros que leio, releio, incessantemente. Não só interessantes, são gostosos! *Casa Grande e Senzala*, do Gilberto Freyre, é um deles. Outro, que já comprei cinco vezes, pois empresto e não me devolvem – agora não empresto mais – e *Vida e morte de um bandeirante*, de Alcântara Machado. Trata-se de um relato, baseado em documentação, da vida desses pioneiros, suas roupas, a comida, a fé – é um livro delicioso. *Capítulos de história colonial*, do Capistrano de Abreu, é também um grande livro. Pena que ele não tenha escrito pelo menos até o Império. Sérgio Buarque de Holanda tem dois livros belíssimos: *Raízes do Brasil* e *Visões do Paraíso*. Básicos, bonitos e muito bons. Em suma, há livros que trazem informações inéditas, outros que satisfazem, distraem e ensinam. Esses cinco não são os únicos. Há muitos, igualmente preciosos (TAPAJÓS *apud* FERREIRA, 2013: 171).

Para além dos testemunhos dos historiadores, a própria crítica historiográfica se reservou a hierarquizar e conceituar as obras históricas. Em 1949, José Honório Rodrigues publicou *Teoria da História do Brasil*, livro que intentava sumariar autores, obras, gêneros e vertentes da História, assim como procedimentos metodológicos e iniciativas de pesquisa. O trabalho de Rodrigues sugeria uma periodização para a historiografia brasileira na qual instaurou o trabalho de Francisco Adolfo de

Varnhagen como fundador da moderna historiografia nacional (RODRIGUES, 1978: 132-133, 308, 319 et seq.), porém destacou como o “maior de todos os historiadores brasileiros”, João Capistrano de Abreu. Caio Prado Júnior e Sérgio Buarque de Holanda também foram lembrados como sendo de suma importância para uma chamada “revitalização” da produção historiográfica nacional, da qual Rodrigues se considerava herdeiro.

Organizando os autores e suas respectivas obras como os mais importantes do Brasil, Rodrigues teria plantado solidamente os alicerces para a edificação daquilo que viria a ser reconhecido como uma bem-sucedida linhagem historiográfica brasileira (FREIXO, 2008). Seus livros e estilo “combatente” foram reverenciados pelos colegas historiadores nas universidades brasileiras das gerações de fins dos anos 1960 e meados da década de 1970. Esta geração foi formada e informada, pois, pela seleção historiográfica que José Honório Rodrigues organizou através de seus escritos.

Carlos Guilherme Mota, inclusive, cujo trabalho é norteado principalmente pela análise dos “redescobridores do Brasil” nos anos trinta (Gilberto Freyre, Sergio Buarque de Holanda e Caio Prado Júnior), retoma também alguns dos “clássicos” canonizados por Rodrigues, em que pese sua conclusão sobre o caráter ideologizante das obras destes historiadores (MOTA, 1977: 25).

Mais recentemente, autores como José Carlos Reis e Francisco Iglesias apresentaram, alguns “indícios” do sucesso desta linhagem de “clássicos” honoriana. Francisco Iglésias localiza Rodrigues, após Varnhagen e Capistrano de Abreu, como o “honorable sucessor dos trabalhos iniciados por tão eminentes historiadores do Brasil no que tange à importância de sua obra e a sua obrigatoriedade como referência a estudos vindouros” (IGLÉSIAS, 2000: 20). Isto parece localizar Iglésias em um “terreno conhecido”, por onde ele transita sem maiores percalços, pois situado sobre uma linhagem de historiadores já estabelecida e bem identificada. José Carlos Reis, por sua vez, segue a periodização de Rodrigues, quando propõe o eixo de articulação entre os autores que teriam sido os maiores responsáveis pelas “identidades do Brasil”: Varnhagen, Capistrano de Abreu, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Nelson Werneck Sodré, Caio Prado Júnior, dentre outros. Assim, reitera a existência de uma linhagem para o pensamento histórico no país que teria sido responsável, inclusive, pela construção das identidades do Brasil (REIS, 2005).

Neste sentido, a construção dos “clássicos” da Historiografia teria permitido o estabelecimento das balizas fundamentais sobre as quais uma identidade

historiográfica brasileira masculina foi construída na segunda metade do século XX. A partir desse cenário, interrogamos: quais fatores são responsáveis pelo cânone da História ser constituído por autorias masculinas?

Em primeiro lugar, a divisão do trabalho intelectual sugere que, desde o início da criação dos cursos superiores em História, a docência no nível secundário e primário deveria ser praticado pelas mulheres ou pelos “fracassados”<sup>41</sup>, ao passo que a pesquisa, a docência em nível superior e o exercício da cátedra, deveriam ser exercidos pelas “mentes superiores”, ou seja, pelos homens. Inicialmente, o acesso às cátedras não era aberto às mulheres, como bem informa João Cruz Costa: “Isso de cátedras com catedráticos femininos não me parece coisa séria” (COSTA, 1945). O depoimento de Alice Canabrava também informa sobre o acesso das mulheres ao sistema de cátedras.

Naturalmente, a resistência masculina na Faculdade, em aceitar as mulheres em cargos de categoria, refletia arraigada consciência de superioridade, a tradição do meio quanto à predominância dos padrões masculinos. Racionalizava-se o comportamento com a afirmação de que se tornava necessário proteger o ensino superior do baixo nível das professoras oriundas do magistério primário. “A Faculdade não é uma Escola Normal!” Outros elementos se mesclavam à autodefesa de cargos e funções. Constituíram-se em grupo, cujos membros soldaram o compromisso de luta, sob o signo de “um por todos e todos por um”, com a exclusão de qualquer elemento de fora, os “para-quedistas”, como eram chamados e, implicitamente, as colegas do sexo feminino. Nenhuma hostilidade manifesta às mulheres, no exercício de algumas funções administrativas; “revelam-se excelentes datilógrafas” (CANABRAVA, 2003: 23-4).

Essa situação se reverteu quando as mulheres, ainda que poucas, começaram a assumir cargos de professoras titulares e catedráticas. Alice Canabrava assumiu a Cátedra em História Econômica Geral e Formação Econômica do Brasil, em 1951, na Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da USP, para onde pediu transferência. Maria Yedda realizou provas para a cátedra em História Moderna e Contemporânea em 1957, na FNF. Eulália Maria Lobo, por sua vez, conquistou a cadeira de História da América em 1958, algo inusitado na década de 1950. Conforme o testemunho de Olga Pantaleão, as cátedras na FFCL-USP estava fora do alcance das mulheres na década de 1940 devido à resistência masculina:

---

<sup>41</sup> Com exceção daqueles professores homens que deveriam lecionar em escolas secundárias masculinas e de relevante *status* na sociedade, como o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro.

[...] a Cátedra, posto final na carreira universitária na época, estava bem fora do alcance das mulheres: erguia-se uma muralha masculina contra a simples possibilidade. Nos anos 40, a única mulher catedrática na Congregação da Faculdade de Filosofia foi Noemy Silveira Rudolfer, que viera transferida do Instituto de Educação quando este foi extinto e, portanto, não tivera de pleitear a Cátedra [em concurso na Faculdade]. Durante quase um ano, de julho de 1946 a junho de 1947, mais uma mulher, eu mesma, pôde aparecer nesse quadro, regendo interinamente a Cadeira de História da Civilização Moderna e Contemporânea. Durou pouco tempo: por pressão e ação do grupo masculino dominante no curso de Geografia e História tive de deixar a Faculdade, tendo feito o restante de minha carreira fora da USP.

E, finalmente, uma mulher fez o concurso para a Cátedra de História da Civilização Americana: Alice Piffer Canabrava. Foi um acontecimento! Mas, apesar de ter obtido as melhores notas, não ganhou o concurso: a banca examinadora escolheu o segundo colocado em notas, homem, naturalmente, dando-lhe a Cátedra; esse absurdo era possível, então, por força do regulamento do concurso, o qual permitia à banca votar no candidato que ficaria em primeiro lugar. Isso foi tudo o que aconteceu, na década de 40, referente à ocupação da Cátedra pelas mulheres (PANTALEÃO *apud* BLAY; LANG, 2004, p. 113-14).

É certo que o sistema de Cátedras tornava difícil para as mulheres a possibilidade de ascensão e projeção de suas carreiras no meio universitário. Com essa estrutura, muitas acabavam nem tentando alcançar os cargos mais altos. Outras nem os perseguiam, verdade seja dita. Mas o que importa é que as condições objetivas não eram realmente as mesmas para todos. Esses fatos nos fazem supor que o modo de funcionamento das Cátedras se realizava a partir de uma organização e estrutura assimétrica de acordo com as origens sociais dos respectivos integrantes, além do gênero e da geração. Sobre as origens sociais, sabe-se que alunos com condições econômicas mais desfavorecidas não conseguiram ocupar o posto de catedráticos, uma vez que suas posições nas relações sociais eram pouco prestigiadas. Conforme o estudo de Claudinei Spirandelli sobre a inserção das mulheres sociólogas no sistema de cátedras da USP, o autor discute

... o quanto o formato rígido e “patriarcal” delas [das cátedras] limitava, delimitava, restringia ou moldava destinos intelectuais, escolhas e “opções” por temas e objetos de pesquisa. Esse funcionamento estaria, portanto, na base da produção das obras das professoras que integraram essas mesmas Cadeiras (SPIRANDELLI, 2008: 87).

Para além da divisão do trabalho intelectual, o segundo fator que sugerimos diz respeito às condições de produção da obra histórica. Os estudiosos das obras e trajetórias intelectuais dos historiadores considerados importantes na historiografia

brasileira apontam que seus projetos estavam voltados a uma vontade de participar dos debates públicos que a sua geração travou em torno de questões como os projetos nacionais, os caminhos que o país deveria trilhar para sair da situação de “dependência” econômica, política e cultural e o papel da História para esses fins. José Honório Rodrigues, por exemplo, buscava em seus escritos soluções para as questões que afligiam a intelectualidade brasileira à época: o que é a civilização brasileira? Como o país veio a ser o que é? Como alcançar o desenvolvimento? Com efeito, eram temas considerados estritamente masculinos, pois acreditava-se que somente os homens seriam aptos a discorrer sobre eles.

Essas questões estão coadunadas com as explicações iniciais apontadas no início do capítulo quanto aos objetivos centrais da criação dos cursos das FFCL (USP e UP) e FNF: formar uma elite intelectual que pudesse, propondo modelos de interpretações e soluções para o devir da civilização. Há, portanto, um forte acento político conferido à História neste projeto: para além do passado nacional, o que estava em jogo era a produção de um sentido para a compreensão da nação, atividade assumida pelos historiadores homens que reservaram a si a “ideia de uma missão a cumprir — difundir a cultura geral e as ciências humanas pelo Brasil” (FRANÇA, 1994: 151).

O ensino superior dos anos 1930 não escapou à lógica da divisão sexual. Poucas diplomadas conquistaram o título de professora universitária, apesar de que algumas chegaram a ser assistentes. Enquanto isso, por muito tempo, o campo acadêmico confirmou os rapazes como únicos legítimos herdeiros e futuros detentores da inteligência e da criatividade cultural; em contrapartida, retirou às moças qualquer posição legítima de enunciação. De forma geral, pretendia-se que as mulheres fossem professoras primárias e secundárias, mais do que escritoras, pesquisadoras ou editoras. E mesmo se elas procurassem “assimilar-se”, rivalizando com os rapazes, poderiam sofrer interdições, como foi o caso de Alice Canabrava, cujos fatos biográfico-profissionais serão melhor analisados no próximo capítulo. As mulheres universitárias daquela época habituaram-se a falar de tudo através do discurso dominante que adotaram como seu - exemplo disso são as teses produzidas por aquelas que deram continuidade à carreira universitária. Para poderem ser aceitas, elas tornaram-se as vestais dos grandes autores, reproduzindo as mesmas análises no quadro das teorias constituídas.

A suposta igualdade educativa entre os sexos foi conquistada num enquadramento rigoroso, o da escola laica como apontou Trigo (1997), destinada a

selecionar elites intelectuais e comissionados que seriam professores, tudo graças a uma formação idêntica: a mesma língua, as mesmas obras nos programas, os mesmos manuais difundidos, o mesmo discurso crítico. A ausência de segregação física em sala de aula exigiu uma formação única para os dois sexos, ou seja, a partir dos anos 30, as mulheres obtiveram acesso ao bacharelado, com programas idênticos aos dos colegas homens. E, dessa forma, tiveram em vista a oportunidade de realizar concursos que lhes abririam os cobiçados empregos na função pública acadêmica. Por outro lado, a cultura da nação e a ciência histórica foram assuntos exclusivamente debatidos por grupos masculinos.

Tema do próximo capítulo, as lutas pela igualdade foram longas e difíceis, mas a vontade e o desejo por uma vida profissional na universidade foram, para as historiadoras, essenciais à emancipação e promoção social. Ao mesmo tempo, o caráter único da formação permitiu-lhes sair do gueto da especificidade de seu sexo (filha, mãe, esposa, professorinha), para entrar no vasto campo da cultura e do saber, que era, até então, o mundo reservado do outro. O sonho de Virginia Woolf – a partilha da cultura comum, pondo fim à separação entre irmãos e irmãs em criação – parece realizado no cotidiano das sociabilidades das salas de aula, apesar de que a escrita histórica ainda permanece no universal masculino. No segundo capítulo, portanto, iremos analisar as carreiras de Alice Canabrava e Olga Pantaleão. É possível verificar que elas mantiveram, em suas trajetórias profissionais, a busca ambiciosa pelo “gênio histórico”, atributo dado como “inato” aos homens historiadores. É isso que iremos investigar.

## [Cap. 2] O pioneirismo feminino na História (Parte I): Alice Canabrava e Olga Pantaleão

*A impressão que eu tenho é de não ter envelhecido, embora eu esteja instalada na velhice. O tempo é irrealizável. Provisoriamente, o tempo parou para mim. Provisoriamente. Mas eu não ignoro as ameaças que o futuro encerra, como também não ignoro que é meu passado que define a minha abertura para o futuro. O meu passado é referência que me projeta e que eu devo ultrapassar. Portanto, ao meu passado eu devo o meu saber e minha ignorância, as minhas necessidades, as minhas relações, a minha cultura e o meu corpo. Que espaço o meu passado deixa para a minha liberdade hoje? Não sou escrava dele. O que eu sempre quis foi comunicar da maneira mais direta o sabor da minha vida. Unicamente, o sabor da minha vida. Acho que eu consegui fazê-lo. Vivi num mundo de homens guardando em mim o melhor da minha feminilidade. Não desejei nem desejo nada mais do que viver sem tempos mortos.*

(Simone de Beauvoir. Balanço Final, 1983)

Em uma das correspondências de Simone de Beauvoir a Jean-Paul Sartre, a filósofa relata suas impressões acerca do tempo e a maneira como se constituiu nele. Ao passado, ela deve suas principais referências: seu saber, suas necessidades, suas relações, sua cultura, seu corpo, bem como sua ignorância. Porém, ao mesmo tempo que ela tem consciência da importância e influência das experiências pretéritas no presente e no futuro, ela não quer se tornar escravas delas. “Que espaço o meu passado deixa para a minha liberdade hoje”? Ela quer sentir-se livre no presente, sem as sombras e/ou luzes do passado. Finalmente, ela suspende os registros do tempo e diz que somente deseja comunicar o sabor de sua vida.

O *sabor de sua vida* seria algo alojado na instância do desejo? Dito de outro modo, estaria relacionado ao motor libidinal que a impulsionou para o mundo da Filosofia, da curiosidade intelectual e do saber? Não pretendemos interpretar o significado do *sabor de sua vida*, dito por Beauvoir, mas aproximamos essa expressão do contexto das trajetórias de vida e profissional das pioneiras da História no Brasil. Na análise de depoimentos de Olga Pantaleão e Alice Canabrava, percebe-se claramente o objetivo de transmitir o “sabor de suas vidas” conforme o desejo e a

paixão que nutriram pela História e pela profissão de professoras universitárias. Quando deram seus testemunhos já eram professoras aposentadas que construíram uma longa trajetória no meio acadêmico, mas que ainda estavam contribuindo com seus conhecimentos para a historiografia. Logo, de diferentes maneiras e olhares, elas narram suas histórias de vida, as quais estão intimamente articuladas com a vida profissional. Tal como Simone de Beauvoir, essas historiadoras priorizam suas experiências do passado para justificar, ou até mesmo explicar como se tornaram historiadoras.

Neste capítulo temos o objetivo de investigar as trajetórias acadêmicas e profissionais das historiadoras e professoras universitárias Olga Pantaleão e Alice Piffer Canabrava. Alice e Olga produziram testemunhos no início da década de 1980 que tinham por objetivo, como veremos adiante, atender a uma demanda referente às primeiras mulheres universitárias da USP. Seus escritos caracterizam-se conforme uma intenção em que os aspectos de gênero deveriam ser incluídos na análise feita por elas. Trata-se, portanto, da produção de um discurso que tem fins próprios. Diferente das entrevistas orais, elas tiveram o tempo da racionalização para lembrar e escrever sobre as suas trajetórias e de como foram as experiências na universidade para as primeiras mulheres que nela ingressaram, as chamadas pioneiras. Como tal, toda escrita de si, enquanto trabalho de rememoração, é necessariamente produção de memória e, enquanto inscrição da trajetória rememorada, pode ser compreendida como escrita autobiográfica.

De todo modo, um fio condutor para a análise de seus depoimentos é a memória. Enquanto forma de lembrança que se volta para o passado, é um processo que contém inúmeras possibilidades narrativas. De um modo geral a rememoração e a verbalização do passado constituem-se como um processo amplo e intencionalmente seletivo por parte do depoente. No caso dos depoimentos analisados, isso ficou evidente da seguinte forma: se por um lado Alice Canabrava não se inibiu ao falar da cidade natal, da família e juventude, Olga preferiu silenciar sobre tais assuntos ou não associá-los com episódios da vida acadêmica. A seletividade se manifestou também em eventos profissionais que foram mais importantes que outros, como a conclusão do doutorado, as pesquisas que fizeram, o concurso para Professor Titular e, no caso de Alice, as dificuldades de conquistar a Cátedra. Isto é, todas as propriedades intelectuais que configuram notoriedade à trajetória acadêmica aos professores universitários foram lembradas e narradas, tendo como fio condutor as dificuldades



que tiveram para impor suas competências profissionais num mundo acadêmico notoriamente masculino.

Não pretendemos descrever todos os acontecimentos de suas trajetórias profissionais, justamente porque selecionamos aqueles que estão, de um modo ou de outro, articulados com as questões de gênero ou que foram importantes para elas. Cabe observar também que estamos a tratar de mulheres que conquistaram posições relevantes e diferenciadas no campo universitário e na historiografia brasileira, cuja presença é reconhecida e legitimada pelos seus pares profissionais. Certamente há outras que chegaram à mesma posição<sup>42</sup>, aquelas que se formaram, mas não seguiram a carreira docente na universidade, ou aquelas que reorientaram suas vidas seguindo outras opções acadêmicas na universidade. Após a análise de suas histórias de vida e carreiras, indagamos na última seção como elas se relacionaram com o “gênio histórico”, essa construção tão oitocentista de capacidade e talento desencarnado e sem marcas sociais, tendo em vista que defendemos que o corpo e a mente do historiador e da historiadora são processos generificados.

## **2.1) *Um olhar feminista no relato de si***

Um dos principais motivos que remetem à escolha destas duas profissionais incide no fato de terem sido as primeiras mulheres que concluíram o curso de Geografia e História no país, em 1938, na então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da USP. Mais do que isso, elas acompanharam a criação e institucionalização do curso de Geografia e História e, mais tarde, foram as principais representantes do sexo feminino, chamadas então de “as pioneiras”, no desenvolvimento de pesquisas históricas. Iremos analisar, portanto, seus depoimentos, no quais constam descrições sobre a infância (no caso de Alice); o ambiente cultural em que viveram, o ingresso na universidade e o contato com as primeiras matérias e

---

<sup>42</sup> Poderíamos desenvolver análises das trajetórias de outras mulheres historiadoras como Maria da Conceição Ribeiro, Nícia Vilela da Luz, Luci de Abreu, Maria Luiza Fernandes, Maria Therezinha de Segadas Soares, Branca da Cunha Caldeira, Altiva Pilatti Balhana, Maria Cecília Westphalen entre outras, mas por conta da ausência de registros pessoais e profissionais que pudessem ser debatidos com o viés de gênero, tal discussão não foi realizada.

professores; a decisão de fazer doutorado; os concursos prestados para o cargo de professor titular e, por fim, as trajetórias como pesquisadoras. Por meio da análise dos testemunhos de Alice e Olga, podemos perceber as maneiras como elas expressaram as dificuldades de serem reconhecidas num espaço profissional que naquele momento era predominantemente masculino.

Primeiramente, iremos construir uma breve biografia de Alice Canabrava e de Olga Pantaleão e, em seguida, os contextos de produção de seus testemunhos. Olga Pantaleão nasceu em Ariranha, Estado de São Paulo, em 1917. Licenciou-se em Geografia e História pela FFCL da USP em 1938. Em 1944 tornou-se doutora em História pela mesma Faculdade. Entre 1939 a 1947 assumiu o cargo de Primeira Assistente e depois Professora Interina da Cadeira de História da Civilização Moderna e Contemporânea. Foi fundadora do campus de Marília da UNESP e professora titular de História Moderna e Contemporânea na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, de 1959 a 1975. De 1966 a 1976 foi professora visitante de História do Brasil e História da América Latina na Universidade de Indiana, Estados Unidos. Assumiu os cargos de vice-diretora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, de 1963 a 1965 e de diretora da mesma Faculdade, de 1971 a 1975. Em sua carreira tornou-se, também, sócia titular do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo. Olga Pantaleão contribuiu com artigos relacionados à presença inglesa no Brasil, publicados na obra *História Geral da Civilização Brasileira*, organizada por Sergio Buarque de Holanda na década de 1960.

Alice Piffer Canabrava nasceu em Araras, Estado de São Paulo, em 1911. Assim como Olga, licenciou-se em Geografia e História em 1938, pela FFCL. Doutou-se em História em 1942, com tese em História Econômica. Quatro anos depois de conquistar o título de doutora, tornou-se livre-docente de História da Civilização Americana da FFCL e, em 1951, obteve título de professora catedrática de História Geral e do Brasil, da Faculdade de Economia e Administração da USP, exercendo função até 1981. Alice foi também uma das pioneiras no desenvolvimento de pesquisas voltadas à História Quantitativa e História Econômica na Universidade de São Paulo, além de ter sido uma das fundadoras da Associação dos Professores Universitários de História (ANPUH), bem como da *Revista Brasileira de História* (RBH).

É interessante notar que os depoimentos das historiadoras estão articulados a duas temporalidades e é por meio desta divisão que iremos proceder a análise. A

primeira temporalidade data o ano de 1984, quando é feita uma reavaliação do passado por meio da escrita de um texto memorialístico. Nessa temporalidade, elas avaliam e analisam suas trajetórias acadêmicas e profissionais tendo em vista a inserção das mulheres na universidade como alunas e depois como professoras. O segundo momento do relato refere-se ao passado a que as pioneiras se referem (décadas de 30 a 60), cujos acontecimentos são conhecidos por elas.

Os depoimentos escritos por Alice Canabrava e Olga Pantaleão foram produzidos em julho de 1984, por ocasião da comemoração dos 50 anos da fundação da USP e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). Quem conduziu todo o processo de entrar em contato com as ex-alunas, solicitar seus depoimentos, realizar a transcrição dos mesmos e, por fim, organizá-los em diferentes edições foram as socióloga Eva Alterman Blay e Alice Lang. Seus objetivos foram reunir depoimentos das primeiras alunas da USP que, mais tarde, consolidaram suas carreiras acadêmicas no ensino superior como pesquisadoras e professoras<sup>43</sup>. Os testemunhos foram escritos em 1984, quando as pioneiras tinham em torno de 70 anos de idade e estavam aposentadas há alguns anos da universidade. Finalmente, a apresentação de suas experiências como alunas e docentes na FFCL da USP aconteceu na reunião da 36<sup>o</sup> *Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência* (SBPC), em 1984. Neste evento elas foram então chamadas de “as pioneiras” por terem pertencido a um grupo de mulheres que não somente ingressou na universidade como também fez carreira universitária. As pioneiras, termo sugerido por Blay, reflete as marcas profissionais deixadas por essas mulheres no meio universitário a partir da década de 1940, como a realização de tese, conquista de cargos docentes, ocupação de postos de chefia, publicação de livros, as quais imprimiram notabilidade às mulheres num espaço que era marcadamente masculino.

Alguns trechos dos depoimentos foram publicados em um artigo redigido por Eva Blay e Alice Gordo Lang, intitulado “A mulher nos primeiros tempos da Universidade de São Paulo” (1984) na revista *Ciência e Cultura*, e depois disso o material foi arquivado por motivos diversos. Passados 20 anos, os relatos, as informações das entrevistas preliminares e algumas fotos foram organizados em um

---

<sup>43</sup>Outras professoras universitárias – como Gilda de Mello e Souza, Jandyra França Barzaghi, Maria Conceição Vicente de Carvalho e Verônica Rapp de Eston – também comunicaram e compartilharam suas trajetórias profissionais.

livro publicado por Eva Blay e Alice Lang, intitulado *Mulheres na USP: Horizontes que se abrem* (2004).

Ambos depoimentos estão situados nos limites do discurso, autobiografia e memória. São registros feitos no ano de 1984 que apresentam, pelos fios da memória, as experiências que as historiadoras tiveram como alunas e professoras a partir de meados da década de 1930, momento da criação da FFCL. Devido ao propósito de Eva Blay de organizar depoimentos somente de ex-alunas da USP que se tornaram professoras e pesquisadoras universitárias, boa parte dos acontecimentos narrados trata do processo de entrada das mulheres na universidade, a sociabilidade entre as moças e rapazes universitários, a relação que as pioneiras tiveram com seus professores, a escrita da tese de doutorado e as dificuldades que enfrentaram nos primeiros anos da vida profissional. Logo, seus discursos alinham-se especificamente a um eixo central de produção de conteúdo mediado pela memória: as experiências femininas no âmbito universitário, ora como alunas ora como professoras. Como observa Ecléa Bosi, este registro alcança uma memória pessoal que, como se mostrará adiante, é também uma memória social e de grupo (BOSI, 1994: 10). É possível verificar uma história social bem desenvolvida nas experiências das pioneiras, pois elas viveram numa sociedade que estava começando a permitir às mulheres a entrada e a realização de carreira nas universidades, com características bem marcadas e conhecidas.

São discursos que se afastam do presente e se lançam para o passado. Por meio de critérios diversos, as intelectuais em questão selecionaram, organizaram e sistematizaram situações que foram vivenciadas conforme o estabelecimento de um objetivo comum: incluir as relações de gênero no interior do espaço universitário. Elas politizam a universidade, os cursos e suas trajetórias acadêmicas e profissionais trazendo as relações de gênero como chave norteadora de compreensão de tais processos. Importa ressaltar que elas produziram esta perspectiva a pedido de Blay e Lang, que procuravam nos relatos das pioneiras da USP experiências profissionais e acadêmicas marcadas pelas relações com colegas do sexo masculino, professores catedráticos e família (LIBLIK, 2016a: 395).

A escrita memorialista segue a tradição dos estudos de Maurice Halbwachs ao acentuar o caráter social e reconstrutor da memória com relação à história. Um dos precursores da idéia de que a memória individual está interligada à memória coletiva, Halbwachs destaca o papel constitutivo das lembranças que os indivíduos têm em

comum na união de um grupo social. A memória coletiva, na sua concepção, é composta pelas lembranças de cada um dos indivíduos que pertencem a um determinado grupo social e, por isso, apresentam formas e conteúdos semelhantes de memória (HALBWACHS, 2006). Percebem-se essas semelhanças nos depoimentos de todas as mulheres que estiveram presentes no evento organizado por Blay e Lang: falam de suas famílias vinculadas a um contexto de época, do sentimento de maravilhamento ao ocuparem os bancos das salas de aula, das sociabilidades com professores e colegas de turma e das dificuldades de se inserirem no corpo docente dos cursos.

A primeira temporalidade diz respeito ao próprio período em que ele foi escrito, ou seja, no início da década de 1980. É justamente neste período, ou melhor, a partir da década de 1970, que a história das mulheres e as teorias feministas começaram a se desenvolver nas universidades brasileiras, entre elas a USP. A partir de então, surgem os primeiros estudos sobre a condição das mulheres no Brasil baseados nos debates teóricos iniciados nos Estados Unidos, França e Inglaterra. Mesmo considerando o fato de que Alice e Olga não se intitularam como feministas e não pesquisaram temas relativos à História das Mulheres, elas não estavam alheias a este processo (LIBLIK, 2016b: 79).

Sabe-se que na década de 1970, em São Paulo, alguns grupos formados por professoras universitárias se organizavam informalmente para discutir e fazer leituras feministas. Discutiam as várias etapas da vida das mulheres, a sexualidade, o casamento, as relações com os homens. A historiadora Maria Odila Leite da Silva Dias, por exemplo, era componente de um grupo que se chamava “grupo de conscientização feminista”. Elas se reuniam periodicamente na residência de uma delas e faziam leituras feministas, orientadas por livros trazidos da França e dos Estados Unidos (PEDRO, 2011: 51). A par disso, no Brasil, o ano de 1975 tem sido considerado como ano fundador do feminismo contemporâneo, motivado e estimulado pela declaração da ONU como sendo o Ano Internacional da Mulher, e também o início da Década da Mulher. Como aponta a historiadora Joana Maria Pedro, estes acontecimentos – a reunião que ocorreu na Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e a criação do Centro da Mulher Brasileira (CMB), no Rio de Janeiro –, são pensados como marcos fundadores do feminismo contemporâneo no Brasil (PEDRO, 2011: 51-56).

As universitárias estavam inseridas num ambiente institucional que começou a receber e a produzir os primeiros trabalhos da área e, por consequência, socializaram com outras pesquisadoras que transitaram nos mesmos espaços que elas. A partir de suas vivências mediadas então pelos debates feministas que adentraram nas universidades públicas do país no início da década de 1970, é que a memória de Alice e Olga pôde construir significados e elaborar interpretações em relação às experiências passadas. Dificilmente elas teriam tido consciência e configurado os mesmos sentidos às suas vivências se as tivessem narrado nas décadas de 1930 ou 1940. Sobre este aspecto, Olga relata que não teve contato com o debate feminista, mas tinha conhecimento de reuniões feitas por mulheres universitárias que almejavam apoio e melhorias para suas profissões:

Não conheci movimentos feministas para fazer frente ao antifeminismo, mas lembro-me de ter comparecido a reuniões visando formar uma associação de mulheres universitárias. Tenho somente lembranças vagas: recordo da participação de Maria da Conceição Martins Ribeiro e de que reuniões foram feitas na casa de Helena Silveira. Tratava-se de reunir mulheres universitárias, já numerosas, numa associação própria que poderia lhes dar mais alguma ajuda e apoio, do que entrar em lutas feministas (PANTALEÃO, 2004: 115)<sup>44</sup>.

As primeiras páginas do testemunho de Alice remetem ao momento histórico em que ela o redigiu, o qual foi fundamental para a escolha dos temas abordados no texto, especialmente aqueles articulados com as dificuldades que teve na vida profissional por ser mulher. Ela desenvolve, inicialmente, noções relativas a uma sociedade preconceituosa com as mulheres, em que “em sua grande maioria [elas] permanecem, na História, como figuras silenciosas, em grande parte obscuras, mães, esposas ou filhas sem voz própria” (CANABRAVA, 2003: 6). A historiadora lembra a mulher como “figura silenciosa”, impedida por muito tempo de comunicar sua própria visão de mundo, de modo que os depoimentos femininos são relativamente “raros na literatura histórica brasileira” (CANABRAVA, 2003: 5). Enfatiza que

---

<sup>44</sup>Olga chegou a participar de algumas reuniões da Associação de Mulheres Universitárias, fundada em 1961. Na verdade, essa associação foi uma continuidade dos trabalhos feitos a partir de 1929 pela União Universitária Feminina, presidida pela engenheira Carmem Velasco Portinho, que também foi fundadora da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, com apenas 18 anos. Existia um movimento promovido pela União Universitária Feminina para incentivar o estudo superior entre as mulheres e a permanência delas na universidade.

somente nos últimos anos surgiram iniciativas que procuram problematizar a história das mulheres por meio da memória feminina.

Olga, por sua vez, articula suas memórias com as dificuldades que enfrentou no início de sua vida profissional. Apesar de ter sido contratada como primeira assistente da Cadeira de História Geral, indicada pelo Professor Gagé, o qual sempre lhe deu “total apoio”, ela narra que:

Então, as coisas começaram a mudar. Uma reação masculina contra as mulheres começou a se manifestar por força de vários fatores: quando a mulher se mostrava mais competente do que os homens do mesmo campo de estudo e de ensino, quando ocupava ou passava a ocupar lugar desejado por algum colega do sexo masculino, ou pela simples razão do preconceito antifeminista. (PANTALEÃO, 2004: 112).

Olga não especifica como foi essa “reação masculina contra as mulheres”. Seria por parte dos colegas de turma? Ou seriam, sobretudo, os professores catedráticos que não desejavam compartilhar suas cadeiras com as jovens moças? Não é possível saber exatamente que tipo de hostilidades elas sofreram no dia a dia, nem o quanto isso impactou e modelou suas carreiras. No entanto, o que chama a atenção no discurso de Olga é o uso do termo “antifeminismo” que suscita dois tipos diferentes de análise. Seria possível os homens de sua época serem compreendidos a partir de suas atitudes antifeministas? A primeira possibilidade de análise afasta-se dessa suposição, justamente porque as alunas daquela época não eram compreendidas como feministas e porque as “ações masculinas” não se direcionavam a uma luta feminista.

Aqui percebe-se algo interessante que pode ser compreendido à luz do trabalho de Halbwachs (2006): a memória individual não pode ser distanciada das memórias coletivas. Não é o indivíduo isoladamente que tem o controle do passado, pois a memória é constituída por indivíduos em interação, por grupos sociais, sendo as lembranças individuais resultado desse processo. Quando escreveu seu testemunho no início da década de 1980, Olga atravessou algumas gerações, teve conhecimento de reuniões que visava formar uma associação de mulheres universitárias, e inclusive narrou suas experiências articuladas a um determinado fio condutor: “a luta das pioneiras”. Por isso ela aplica o conceito “reação antifeminista”, recentemente adquirido, como modelo para compreender e dar sentido aos comportamentos masculinos do passado (LIBLIK, 2016b: 82).

Por outro lado, precisamos levar em consideração que nos anos 30 e 40 havia, sim, uma reação antifeminista por parte de muitos homens. No contexto da juventude de muitas mulheres que viviam naquela época, qualquer pretensão de autonomia era vista como uma ação feminista e contrária à natureza feminina. Além disso, como nos lembra Rachel Soihet (2005), muitos homens lançavam mão de zombarias como recurso para desautorizar qualquer movimento compreendido como feminista, invocando até mesmo uma possível masculinização das mulheres que buscavam algum tipo de emancipação<sup>45</sup>. Se Olga era uma mulher atenta e observadora às questões feministas e antifeministas de seu tempo, o uso do termo é perfeitamente compreensível em seu depoimento.

De todo modo, não pretendemos opor uma explicação à outra. Podemos concluir a partir disso que, apesar do indivíduo considerar que sua memória é estritamente pessoal, uma vez que ela pode lembrar-se de acontecimentos nos quais só ele esteve envolvido, ela é coletiva, pois o indivíduo, ainda que esteja só, está inserido em redes de relações de interdependência. O fato é que Olga produz linguagem e também está reproduzida nela, acreditando ser a fonte exclusiva do seu discurso quando, na verdade, o seu dizer nasce também a partir de outros discursos. Neste caso, trata-se de reconhecermos outros testemunhos que foram dados por mulheres que ingressaram na USP na década de 1930 e que lá trilharam suas carreiras acadêmicas. Suas palavras são parte de formações discursivas: afinal, como afirma Eni Orlandi, “as formações discursivas determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada, assim é que se considera o discurso como fenômeno social” (ORLANDI, 1983: 146).

Alice Canabrava nos informa logo no início que deixou “correr os dedos na máquina de escrever, ao leve toque das reminiscências” e que não “omitiu alguns pormenores que me pareceram significativos para caracterizar o ambiente” (CANABRAVA, 2003: 4). Paradoxalmente, na mesma frase ela deixa claro que

---

<sup>45</sup>Não era incomum no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX as zombarias e depreciações masculinas como respostas às mulheres que se distanciavam dos papéis tradicionais. Para Gilberto Freyre, por exemplo, Nísia Floresta era “uma exceção escandalosa” ao comportamento característico das mulheres de seu tempo: “Verdadeira machona entre as sinhasinhas dengosas do meado do século XIX. No meio dos homens a dominarem sozinhos todas as atividades extra-domésticas, as próprias baronesas e viscondessas mal sabendo escrever, as senhoras mais finas soletrando apenas livros devotos e novelas [...], causa pasmo ver uma figura de Nísia”(DUARTE, 2005: 143).



outras informações, também importantes, ficariam para um possível livro autobiográfico, que na verdade nunca chegou a ser escrito. Estas passagens são propícias para pensarmos no que Michel Foucault explicou sobre a interdição da palavra, isto é, de que maneira podemos pensar a definição do que pode ser dito, ou não dito, dependendo de cada circunstância. Na interdição, “não temos o direito de dizer o que nos apetece, não podemos falar de tudo em qualquer circunstância, quem quer que seja não pode falar do que quer que seja” (FOUCAULT, 1998: 7). Alice é uma historiadora que tinha a consciência de que seu depoimento seria lido por um determinado público: a de historiadores, sejam alunos ou professores. São seus pares profissionais, com os quais ela, mesmo aposentada, mantinha relações e redes de contato. Além disso, há de se considerar a preocupação de todo intelectual, independente da área que atua, em preservar uma imagem pública sólida e respeitável diante de seus colegas de trabalho.

Por isso, nem tudo pode ser falado, exposto e revelado. Ainda para Foucault, é sabido que as regiões onde “a grelha mais se aperta, são as regiões da sexualidade e as da política” (FOUCAULT, 1998: 8). O discurso de Alice Canabrava, aparentemente, pode até “nem ser nada” – como diz Foucault, no entanto, os interditos que o atingem revelam de imediato o seu vínculo a acontecimentos que podem remeter a companheiros de trabalho, situações conflituosas no meio profissional, disputas por cargos, enfim, afetos e desafetos. Exemplo disso é notado quando ela narra as dificuldades que lhe apareceram no início de sua vida profissional. Ao concluir sua tese de doutorado *O comércio português no Rio da Prata*, Alice conta que “mereceu elogios da crítica nacional e estrangeira, publicados em revistas internacionais” (CANABRAVA, 2003: 18). Com efeito, sem fazer menções ou detalhar ocorrências sobre personagens “masculinos” que lhe foram hostis, ela apenas informa que o relacionamento com os colegas homens mudou depois que sua tese fora tão bem recebida:

Deste modo, involuntariamente, emergi, aos olhos dos meus colegas masculinos, como possível candidata ao provimento efetivo da cadeira de História da América, a ser posta em concurso. Até então, o relacionamento com esses colegas havia sido muito afável, direi até, não isento de estima pessoal. A partir de então, o círculo de hostilidade subterrânea começou a se desenhar para mim com evidências, a se apertar anonimamente em uma ou outra ocorrência da atividade universitária, sem alterar a aparência da superficial cordialidade. (CANABRAVA, 2003: 19)

## **2.2) *As bravas leões em busca de Clio***

A segunda temporalidade presente nos depoimentos refere-se a um devir relacionado à trajetória de vida, particularmente aquela relacionada às experiências acadêmicas, cuja preocupação por parte das historiadoras seria narrar os acontecimentos que lhes foram mais caros, tentando obedecer a uma ordem cronológica e linear. Esse tempo tem início na infância, no caso de Alice, e finda nas conquistas profissionais por parte das duas historiadoras. É nesse sentido que Olga e Alice contam suas histórias de vida, tecendo os fios das lembranças, de forma que um acontecimento, uma pessoa ou um afeto conduzem à memória de outros eventos que foram importantes.

Se Olga não especifica sua história familiar, pois inicia seu depoimento somente a partir do momento em que ingressou na FFCL, Alice não economiza informações a respeito de sua história pessoal condizente à infância que teve numa cidade do interior de São Paulo. O efeito de sentido causado por esse recurso discursivo é claro: expressar que o ingresso na FFCL foi um divisor de águas na vida dela. Fica claro que havia um “antes”, período no qual ela vivia como toda mulher jovem da época, ou seja, imersa em um ambiente tradicional, religioso e patriarcal, apesar de suas tensões com a presença de novos modelos de comportamento femininos; e um “depois”, momento assinalado como um mergulho em novos horizontes, principalmente os culturais e profissionais, que a universidade propiciou para aquelas jovens mulheres.

Alice nasceu em 1911 em Araras, interior de São Paulo, filha de Otília Piffer e Clementino Canabrava. Sua mãe era professora de piano e teve uma “união livre” com Clementino, proprietário da fazenda Belmonte e casado com outra mulher; dessa relação nasceram Alice e Tina. Embora já viúvo quando as meninas nasceram, Clementino as reconheceu tardiamente, mas nunca se casou com Otília. Em sua história, chama atenção o fato de que o ambiente familiar em casa era favoravelmente propício para Alice agir de maneira diferente dos modelos femininos impostos na época. Ela deve aos seus pais uma educação que não diferenciava homens e mulheres nas funções intelectuais e profissionais. Sua mãe exaltava o trabalho e a independência econômica, de modo que esses ensinamentos foram importantes na constituição de sua subjetividade pois, segundo a historiadora, desde cedo ela aprendeu a tomar decisões, sair sozinha e assumir responsabilidades. Alice tem

consciência da importância da educação diferente que recebeu em casa, pois faz comparações com os as privações que outras mulheres da sua época passaram.

Desde menina, ouvira meu pai, homem culto, afirmar muitas vezes, sobre a ausência de diferenças de inteligência entre o homem e a mulher, que se reportassem ao sexo; tratavam-se apenas, de variações individuais. Não se requerendo o dispêndio de força física, as mulheres, se preparadas, podiam executar qualquer tarefa com eficiência, sem excluir as realizações intelectuais. Minha mãe, de nacionalidade austríaca, de grande vigor físico e invulgar iniciativa, tinha sempre uma palavra de exaltação ao valor do trabalho. Insistia que nós devíamos nos preparar para o desempenho de uma profissão, de modo a nos tornarmos independentes economicamente, quando adultos. Desde cedo aprendi a tomar decisões, a assumir responsabilidades, a sair sozinha para as compras e visitas a amigas, a viajar também sozinha, a um tempo em que as pessoas do sexo feminino não saíam à rua desacompanhadas. (CANABRAVA, 2003: 21)

Tais condições se inscrevem também como pioneiras na educação feminina. De uma colega da Faculdade ouvi, entre outras reminiscências de infância sobre a vida em família, a descrição ao almoço aos domingos, em casa da avó, quando todos se reuniam. Servia-se habitualmente frango, prato principal, tido como iguaria, quando a carne de vaca, ainda barata, era a popular. A avó servia a todos: aos elementos do sexo masculino, as partes nobres da ave, ou seja, o peito, as coxas; aos do sexo feminino cabiam a cabeça, o pescoço, as costelas, os pés. E justificava-se: a alimentação mais forte devia caber aos homens, destinados a enfrentar a luta pela vida; quanto às mulheres, as esperava apenas o papel de mães e donas de casa, no remanso do lar. De algumas alunas ouvi, quando nos primeiros anos como assistente na Universidade, sobre o repressivo ambiente familiar, pela fiscalização e inibição, do qual esperavam escapar pelo casamento ou mudança definitiva para os Estados Unidos, na oportunidade de uma bolsa de estudos. (CANABRAVA, 2003: 23)

É interessante notar a maneira como Alice qualifica suas principais características na época juvenil: desde cedo era uma jovem responsável, decidida, autônoma e independente. Saía sozinha para realizar compras, viajar e visitar as amigas, práticas pouco comuns para as mulheres de sua época. Nesses relatos a historiadora marca o lugar de distinção entre ela e as "outras mulheres", reforçando a ideia do quanto, desde jovem, reunia qualidades fundamentais para sua inserção na vida acadêmica. Ela acrescenta nessa análise que a diferença ocorria em função das características singulares de sua família pois, ao contrário de muitas alunas com quem conversava na época da graduação, não viveu num ambiente repressivo.

Após completar o estudo primário em Araras, Alice transferiu-se, acompanhada da irmã, para a capital do estado, onde cursou o ginásio no Colégio

Stafford e, mais tarde, na Escola Normal Caetano de Campos. Após essa experiência em São Paulo, regressou a Araras e dedicou-se durante quatro anos ao ensino primário, lecionando no grupo escolar local, o único do município. Ela chegou a trabalhar também, em 1931, em Manduri, um “lugarinho em meio a um grande campo arenoso”, onde havia apenas uma rua central, mas sem cinema, médico ou praça que pudessem remeter à estrutura de um centro urbano. E finalmente, “transferida para Araras, minha terra natal, fui encontrá-la estagnada como a havia conhecido na minha infância” (CANABRAVA, 2003: 8). Era uma cidade pequena, “dilacerada por lutas políticas”, que dificultava progressos profissionais ou acadêmicos para a jovem estudante.

Ruas sem calçamento, em geral ermas após o meio dia, praças nuas, chão duro, parca iluminação à noite, apenas o jardim, na praça central, continuava belo, com árvores enormes e canteiros floridos; em torno, os antigos casarões térreos, chamada “nobreza da terra”. Nenhuma perspectiva para alguém que desejasse prosseguir nos estudos, além do curso primário, ou exercer qualquer outra atividade paralela (CANABRAVA, 2003: 8-9)

Sem muitas perspectivas de crescimento pessoal e profissional, Alice constrói sua narrativa biográfica baseada no sentimento do inconformismo. Folheava diariamente as páginas do Diário Oficial em busca de uma oportunidade para se mudar para São Paulo e continuar a estudar. Possivelmente, estas informações são fornecidas para atender a um objetivo: intentam mostrar o ambiente em que Alice Canabrava se situava, afastada da capital do estado, absorvida numa área de trabalho muito diferente daquela que iria futuramente escolher. A própria historiadora chama atenção para o fato de que estas lembranças podem parecer muito afastadas do propósito que reuniu as pioneiras na reunião da SBPC em 1983. Mas como ela diz, tais lembranças “não significam narrativa vã”, pois procuram mostrar o “ambiente que me movia, afastada da capital do Estado, absorvida em área de trabalho muito diferente daquela que iria escolher, ao entrar para a Faculdade” (CANABRAVA, 2003: 9).

Certamente Alice era uma jovem ambiciosa. Se tomarmos como exemplo as reflexões formuladas por Elisabeth Badinter (2003) acerca da ambição, as decisões e os motivos que levaram Alice a sair de Araras na década de 1930, passando a residir em São Paulo, indicam que este “afeto” esteve presente desde o início em sua

trajetória acadêmica. Importa para o ambicioso, afirma Badinter, “a possibilidade de mudança de sua condição social, pois é um desejo que implica, por definição, uma certa insatisfação” (BADINTER, 2003: 14). A insatisfação e o desejo de mudanças são sentimentos notadamente presentes no testemunho de Alice quando ela faz referências a situações tensas e conflitantes. Exemplo disso ocorre na mudança para a capital paulista, o abandono da função de professora do ensino primário e, mais tarde, como veremos adiante, a transferência para a Faculdade de Economia e Administração (FEA) da USP.

Na realidade, o desejo de extrapolar os limites do ambiente doméstico e dos papéis sociais designados às mulheres não esteve presente apenas na trajetória de Alice. Ou seja, ela não foi um caso tão raro assim. No final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX não eram poucas as mulheres que participavam do meio científico no Brasil ou que exerciam alguma profissão alheia às funções tradicionais domésticas, ainda que permanecesse certa resistência ao seu ingresso no mundo acadêmico. Encontra-se nos relatos autobiográficos de médicas, escritoras e pesquisadoras de instituições como o Museu Nacional o desejo de se profissionalizarem em espaços originalmente ocupados por homens, buscando seu lugar ao sol fora da esfera privada do lar.

Por extensão, para compreendermos os motivos que levaram Alice a introduzir as memórias de sua infância e adolescência, a especialista em análise do discurso e crítica cultural, Leonor Arfuch, traz à luz a temática da genealogia no interior das biografias. Ou seja, nenhuma posição de enunciação advém “de graça” no espaço discursivo da fala de quem tece sua própria biografia: o desafio é justamente achar uma voz autobiográfica que possa dar sentido a um mito de origem, a uma genealogia, a um devir predestinado. Por isso, o espaço biográfico – a narração de histórias e experiências, a captação de vivências e lembranças – opera, completamente, nesse “resgate” do próprio local de origem (ARFUCH, 2010: 60). Na mesma direção, Benito Schmidt também chama atenção para o fato de que em muitos trabalhos biográficos, é possível perceber que os autores buscam na infância e/ou na adolescência uma espécie de predestinação para suas atividades futuras (SCHMIDT, 2000: 58). Dito de outra maneira, a vivência em Araras e Manduri é associada às lembranças pessoais de Alice que, por sua vez, estão relacionadas aos motivos que a impulsionaram a morar em São Paulo e decidir por um curso superior. A falta de possibilidades na carreira, de estímulo e crescimento nas cidades pequenas do interior

lhe causavam grandes inquietações que deveriam ser superadas por meio da educação e trabalho, conforme aprendeu com os pais.

Alice ingressou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em 1935, beneficiada pela reforma educacional de 1933 que deu equivalência a todos os cursos de segundo grau, permitindo que as jovens formadas pelo curso normal prosseguissem seus estudos em nível superior. Coursou disciplinas ministradas pelos professores franceses, dentre os quais Fernand Braudel, a quem ela atribui o seu interesse por assuntos econômicos; e Pierre Monbeig, com quem tudo era “a ferro e fogo”. Apesar do perfil severo de Monbeig, suas aulas valiam a pena na medida em que proporcionavam excursões para outras cidades. Ao que tudo indica, o intercâmbio e as amizades consolidados entre alunos e alunas de História nos anos 1930, bem como de outros cursos da FFCL, ocorreram sem grandes transtornos no que diz respeito à convivência. Pelo contrário, as pioneiras lembram-se de que o contato com os colegas homens era tranquilo e não havia hostilidades.

De maneira semelhante, a época estudantil de Alice Canabrava na USP é lembrada por ela como uma fase especial, quase idílica, cuja sociabilidade seria muito diferente em relação aos anos posteriores, quando iniciou sua via profissional dentro da instituição universitária. Ou seja, além dos elogios tecidos a boa parte do corpo docente do curso de Geografia e História, instituindo-os como representantes do saber, ela também descreve de forma positiva sua turma pois havia “oportunidade para a confraternização entre os estudantes das várias classes, com animadas conversas, jantar à noite (...)” (CANABRAVA, 2003: 14). Durante a graduação, a historiadora afirma que não havia distinção em sua classe, ou seja, homens e mulheres eram tratados de forma semelhante, sem diferenças, situação que mudou apenas quando ela começou a dar os primeiros passos na vida profissional, pois neste contexto entrou um elemento novo em cena: a competição e as relações de poder, especialmente no que diz respeito à conquista de prestigiados cargos, como a cátedra.

O curso de Geografia e História foi concluído por Alice em 1937, quando imediatamente ingressou no quadro de professores da FFCL como assistente da Cadeira de História da América, então ocupada pelo professor Paul Vanorden Shaw. Ali, iniciou suas atividades de pesquisa com fontes primárias e como resultado dessa atividade elaborou posteriormente dois importantes trabalhos, *O Comércio Português no Rio da Prata: 1580-1640*, sua tese de doutoramento (1942) e *A Indústria do Açúcar nas Ilhas Inglesas e Francesas do Mar das Antilhas, 1697-1755* sua tese de

livre-docência (SAES, 2005: 8-9). Olga Pantaleão graduou-se em Geografia e História em 1938 e em seguida foi contratada como assistente da Cadeira de História Geral, indicada pelo professor Jean Gag , o qual lhe deu sempre total apoio.

Superados os desafios nos primeiros anos do curso, as historiadoras narram mais dois acontecimentos que foram marcantes em suas trajetórias: a realização do doutorado e a conquista da cátedra. Olga relata com certa tranquilidade as experiências do seu doutorado. Ao que tudo indica, ela não enfrentou grandes problemas para realiz -lo, pois recebeu ajuda financeira por meio de uma licença remunerada que lhe permitiu ausentar-se da FFCL, já que sua pesquisa foi feita na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Além disso, conta ela que recebeu auxílio para obter livros importados, com mediação do Conselho Britânico, necessários a sua pesquisa, cuja compra foi autorizada pelo secretário da USP, Murilo Mendes. Olga concluiu seu doutorado em 1944, cuja tese chamou-se *A penetração comercial da Inglaterra na América Espanhola, de 1713 a 1783*. Assim, num tempo em que fazer tese de doutorado era uma exceção, as “mulheres começaram a aparecer, participando de uma tradição de pesquisa que dura até hoje” (PANTALEÃO, 2003: 113). Por outro lado, ela descreve as dificuldades que havia para as mulheres em relação à defesa da tese:

Na inscrição para o doutorado, as mulheres tinham as mesmas facilidades que os homens; mas talvez em certos casos tivessem mais dificuldades na defesa de tese, quando era possível alijar candidata indesejável. Contudo, no preparo do trabalho encontravam-se facilidades (PANTALEÃO, 2003:113).

Em relação às hostilidades que as mulheres sofreram quando pretendiam avançar na carreira acadêmica, Olga mant m uma posição de cautela quanto às experiências que presenciou. Se por um lado admite que não pode afirmar que “era uma situação geral na Faculdade” uma vez que “houve colegas nossas que nunca foram inquietadas e puderam permanecer pelo tempo que quisessem nos seus postos”, por outro, ela se recorda de um de seus professores que “falava ser preciso pôr o “mulherio” para fora da Faculdade” (PANTALEÃO, 2003: 111-114).

A tese de doutorado de Alice, *O Comércio Português no Rio da Prata: 1580-1640*, foi recebida com muitos elogios por parte da banca examinadora. Intelectuais como Afonso Taunay e Plínio Ayrosa, ao lado de Jean Gag , Pierre Monbeig e

Eurípedes Simões de Paula aprovaram a tese com distinção. E a historiadora também contou com a chancela de um importante membro da "missão francesa": Fernand Braudel, qualificando-a para concorrer a uma das futuras cadeiras da subseção de Geografia e História da FFCL/USP. Nesse sentido, seria plausível afirmar que, por meio da sua tese, Alice foi "autorizada" e "reconhecida" pelos homens notáveis em seu ofício de historiadora. Para Otávio Erbereli Junior, estudioso da carreira de Alice, isso só foi possível porque "a operação historiográfica da autora já estava coadunada a uma compreensão historiográfica cara aos intelectuais e professores renomados do período" (ERBERELI JR, 2016: 101).

Sobre as dificuldades enfrentadas, Alice narra detalhadamente os principais acontecimentos. Ao terminar o doutorado em 1942, a historiadora tentou o concurso para a Cadeira de História da América, concorrendo com mais dois candidatos: Astrogildo Rodrigues de Mello e Odilon de Araujo Grellet. Esse processo não foi bem sucedido por conta, segundo ela, de muitos obstáculos enfrentados. Alguns deles são revelados da seguinte maneira:

Outras armadilhas não lograram êxito e delas tive conhecimento depois de vários anos passados. A livraria onde comprava a maior parte dos livros para pagá-los mesalmente, ao todo ou em parte, foi avisada do risco em que incorria, mas não considerou advertência, com base na relação de muitos anos sem problemas. Um funcionário da Faculdade, como o próprio me contou em anos recentes, foi incumbido de me seguir diariamente e dar conta dos lugares que eu frequentava. Ouvi conselhos e insinuações de que não devia desafiar a hostilidade já construída: iria ser fatalmente reprovada. A minha resposta foi invariavelmente a mesma, sem qualquer argumento: "eu faço o concurso, caberá à banca me reprovar". (CANABRAVA, 2003: 20)

Apesar de obter a média mais alta no conjunto das provas (nota 9,35), tal resultado não foi considerado para a indicação ao cargo de professor catedrático, uma vez que esta se decidia com a votação dos membros da banca.

Deste modo, fechados e protegidos pela organização interna do grupo, os colegas do sexo masculino se favoreciam de uma estrutura legal, por eles elaborada, para servir aos seus interesses. Verificando-se o empate na votação, coube ao presidente da banca a decisão final e a tomou em favor do meu concorrente, sob a justificativa de que já se encontrava no exercício do cargo como professor contratado (CANABRAVA, 2003: 24).



Alice, embora com média mais alta, recebeu menos indicações da banca examinadora, tendo obtido, nesse concurso, o título de livre-docente. Conforme o parecer emitido pelos membros da comissão organizadora do concurso, apesar de Alice ser reconhecida pela notável pesquisa que realizou no doutorado, sua reprovação ocorreu em função de não ter feito curso jurídico, como o fez seu concorrente, Astrogildo Rodrigues de Mello. Na justificativa do presidente da banca, pode parecer inusitada a afirmação de que o curso jurídico contribuiria para o melhor desempenho das funções de professor catedrático de História da Civilização Americana. Como afirma Erbereli Junior (2016), naquela cultura acadêmica, a tradição bacharelesca tinha grande peso.<sup>46</sup>

Dos três candidatos inscritos, é de mister salientar os excelentes títulos dos Srs. Astrogildo Rodrigues de Mello e Alice Piffer Canabrava. Ambos são portadores de diploma de licenciados, obtiveram doutoramento em História e têm exercício no magistério de ensino superior da Cadeira a que ora concorrem. Cumpre salientar, ademais, que publicaram trabalhos valiosos no domínio da História da América. [...] Entre os Srs. Astrogildo Rodrigues de Mello e Alice P. Canabrava há, a favor do primeiro, a circunstância de ocupar o cargo de Professor em comissão de H. da Civilização Americana e possuir o título de bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais, enquanto a Profa. Alice Canabrava é assistente do mesmo, não tendo feito o curso jurídico, que é de grande auxílio para melhor entendimento dos problemas históricos, como, por exemplo, no tocante ao estudo das instituições políticas, sociais e econômicas (PROCESSO 1946 *apud* ERBERELI JR, 2016: 105).

No depoimento escrito em 1984 e que se tornaria público, Alice toma extremo cuidado para não generalizar e dizer que todos os homens se comportavam de maneira hostil com o sexo oposto, sobretudo no âmbito universitário. Para a historiadora, apesar de não fazer referências diretas, “excelentes pessoas situavam-se dentro do seu tempo e do seu meio” (CANABRAVA, 2003: 4). Então ela toma para si a consciência de distinguir as pessoas que se opuseram à sua carreira daquelas que não tiveram comportamentos hostis. Tampouco se apresenta como uma vítima que enfrentou solitariamente as dificuldades colocadas na vida acadêmica, uma vez que percebia as discriminações contra outras mulheres universitárias. As primeiras linhas de seu

---

<sup>46</sup>Lidiane Rodrigues (2013), ao examinar as trajetórias de Alfredo Ellis Jr., Eurípedes Simões de Paula e Eduardo D'Oliveira França, aponta para o fato de esses três historiadores terem cursado a Faculdade de Direito o que os teria habilitado a assumir as cátedras na FFCL, principalmente com a anuência, quando não interferência, de Fernand Braudel.

testemunho são dedicadas para, primeiramente, esclarecer que não conservou nenhum ressentimento àqueles que lhe foram hostis e, segundo, situar o contexto social e histórico inerente a sua trajetória profissional:

Não conservei ressentimento com respeito aos que se opunham à minha ascensão na Universidade. Excelentes pessoas situavam-se dentro do seu tempo e do seu meio, expoentes de uma sociedade preconceituosa para com as mulheres. Não se suponha que tenha sido eu, o único alvo da discriminação: esta visava a todas. No meu caso, a resistência provocou o desenrolar de todo o processo. Em outros, este se interrompeu ou nem foi acionado, dado o afastamento da interessada, seja voluntário, seja imposto pelas circunstâncias. Por outro lado, pareceu-nos que é possível descortinar, nos anos 70, as evidências do esmorecer das barreiras contra as mulheres na Faculdade de Filosofia, com a aceitação de sua atividade como realização profissional, consubstanciada em carreira acadêmica, propiciada, senão imposta, a todos os docentes, pela reforma universitária<sup>47</sup>. Entretanto, sou informada aqui, de que a oposição masculina subsiste em outros setores da Universidade. A luta não está finda (CANABRAVA, 2003: 5).

Porém, em carta enviada ao amigo Francisco Iglésias em 1981, portanto três anos antes do depoimento escrito, o ressentimento aparece ao lembrar-se do acontecimento que lhe impediu de ocupar a cátedra na FFCL. Em tom privado, a historiadora revela dificuldade de abrir o exemplar da tese que submeteu ao concurso e o trauma que teve ao passar por essa experiência.

Demorei muitos anos para pensar na reedição, ou melhor, na edição, desde que a primeira versão constou apenas de 100 exemplares mimeografados para cumprir regulamento de concurso. Durante tantos anos não conseguia sequer abrir o meu exemplar. Trauma do concurso. Também nunca ia à Faculdade de Filosofia. Aos poucos fui sublimando. A verdade é que durante muito tempo sonhei com o concurso, em várias versões, eu sempre em situação difícil. A razão de tudo: eu havia sofrido muito com a perseguição, a Faculdade inteira contra mim, o próprio concurso, o meu pedido de demissão da Faculdade, minha ida para uma outra instituição universitária recém criada. Tudo foi sofrimento, ainda que, um grande passo para melhor, e hoje, à distância no tempo, pude apreciar muito bem o que significou para minha vida. E posso repetir sua afirmação, também foi o único bilhete de Loteria que me foi dado ganhar em toda a minha

---

<sup>47</sup>Neste trecho, Alice menciona um importante acontecimento: a Reforma Universitária de 1968. Os primeiros anos da década de 1960 foram marcados por um intenso movimento visando a reforma do sistema universitário brasileiro. Uma das principais reivindicações era a realização de concursos públicos para a admissão de professores. A Reforma Universitária é lembrada por Alice como um acontecimento importante que pôs limites à forma antiga - as indicações - para se tornar docente na FFCL. Desse modo, os concursos públicos foram instituídos, intencionando tornar mais claro e democrático o ingresso no corpo docente.

vida, ir para a Faculdade de Economia. Ainda há pouco, na sessão solene do Departamento/Congregação, para minha despedida, deixei registrado que muito devo à Faculdade de Economia e tenho por ela um grande apego afetivo.<sup>48</sup>

Inconformada com o que lhe pareceu uma injustiça, Alice não quis permanecer na Faculdade de Filosofia. Nesse ano de 1946 fora criada a Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da USP e, com ela, o Instituto de Administração. Alice Canabrava ingressou, então, no Instituto de Administração (no qual fez várias pesquisas sobre a história da administração municipal em São Paulo, publicadas na *Revista de Administração*) e, um pouco mais tarde, passou a reger a cátedra de História Econômica Geral e Formação Econômica do Brasil, da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas. Em 1951, com a tese *O Desenvolvimento da Cultura do Algodão na Província de São Paulo, 1861-1875*, conquistou, por concurso, a cátedra. Tornou-se, assim, a primeira mulher a assumir uma cátedra na Universidade de São Paulo. Dos professores economistas diz ter recebido sempre “firme apoio” para se dedicar à História Econômica do Brasil de maneira que sua trajetória é narrada sem percalços quando elege este acontecimento, a transferência para a FCEA, como um dos principais motivos para a ascensão profissional.

De fato, a ocupação da cátedra e o acesso ao corpo docente constituíram as principais dificuldades para as mulheres que desejavam seguir suas carreiras nos cursos universitários durante as primeiras décadas desde a criação das universidades públicas. No máximo era possível conquistar o cargo de professor titular. Como resposta, muitas delas desistiram de se inserir no quadro docente dos cursos em que se formaram e migraram para outros cursos e faculdades. Seria, portanto, uma estratégia para prosseguirem na carreira acadêmica, aproveitando-se também do fato de que os novos cursos ainda não tinham criado seu *stablishment*. Como exemplo em outras áreas, temos a transferência de Gilda de Mello e Souza<sup>49</sup>, de Primeira Assistente da

---

<sup>48</sup> Carta de Alice P. Canabrava a Francisco Iglésias. São Paulo, 31 de dezembro de 1981. Acervo de Alice Piffer Canabrava, Instituto de Estudos Brasileiros (IEB/USP): APC CP – P1-28-(4), p. 1. *Apud*. Otávio Erberelli Junior (2016).

<sup>49</sup> No caso de Gilda, o fato de ser mulher e ter escolhido uma temática “de mulher” para sua tese de doutoramento (“O espírito das roupas”, apresentada em 1950), fizeram com que fosse preterida na sucessão da cadeira de Sociologia I, regida por Roger Bastide, seu orientador de tese, em favor de Florestan Fernandes (PONTES, 2006: 90).

Cadeira de Sociologia I, para a Cadeira de Estética, do curso de Filosofia.<sup>50</sup> Assim como Alice e Gilda, Olga também recorreu a esta estratégia para se posicionar e consolidar sua carreira : pediu transferência para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, que estava no início de suas atividades, sendo Professora Titular entre 1959 a 1975, e diretora entre 1971 a 1975. Assim, ela expõe suas lembranças acerca da Cátedra, cujo discurso se cruza com o depoimento de sua colega de profissão, Alice Canabrava.

E finalmente, uma mulher fez o concurso para a Cadeira de História da Civilização Americana: Alice Piffer Canabrava. Foi um acontecimento! Mas, apesar de ter obtido as melhores notas, não ganhou o concurso: a banca examinadora escolheu o segundo colocado em notas, homem, naturalmente, dando-lhe a Cátedra; esse absurdo era possível, então, por força do regulamento do concurso, o qual permitia à banca votar no candidato que ficaria em primeiro lugar. Isso foi tudo o que aconteceu, na década de 40, referente à ocupação da Cátedra pelas mulheres. (PANTALEÃO, 2004: 113-114).

Finalmente, a Cátedra, posto final na carreira universitária na época, estava bem fora do alcance das mulheres: erguia-se uma muralha masculina contra a simples possibilidade. No anos 40, a única mulher catedrática na Congregação da Faculdade de Filosofia foi Noemy Silveira Rudolfer, que viera transferida do Instituto de Educação quando este foi extinto e, portanto, não tivera de pleitear a Cátedra. Durante quase um ano, de julho de 1946 a junho de 1947, mais uma mulher, eu mesma, pode aparecer nesse quadro, regendo interinamente a Cadeira de História da Civilização Moderna e Contemporânea. Durou pouco tempo: por pressão e ação do grupo masculino dominante no curso de Geografia e História tive de deixar a Faculdade, tendo feito o restante de minha carreira fora da USP (CANABRAVA, 2003: 26).

Conforme o *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras*, de 1939 a 1949, 1950, 1951 e 1952, apenas o nome de Alice Canabrava consta na lista do corpo docente como representante feminina. Ela compartilhava o *métier* com Alfredo Ellis Júnior, Sérgio Buarque de Hollanda, Eurípedes Simões de Paula, Astrogildo Rodrigues de Mello, Eduardo d'Oliveira França, Pedro Moacyr Campos, Odilon Araújo Grellet, Plínio Marques da Silva Ayrosa, Aroldo Edgard de Azevedo, Ary França, João Dias da Silveira. Grande parte desses homens eram bachareis em Direito, foram seus colegas de turma e conquistaram a Cátedra depois de defenderam

---

<sup>50</sup> A escolha do tema “moda” como Tese de Doutorado foi considerada, na época, segundo Heloisa Pontes, “menor, fútil, em relação a Florestan Fernandes e ao seu tema, o da análise funcionalista da guerra entre os Tupinambás”.

suas teses de doutorado em História. Nesse sentido, a História era um campo de tradição masculina, pois a construção dos espaços, das lideranças, das conquistas de cargos e da publicação de obras eram protagonizadas, na sua grande maioria, por homens. Na opinião de Alice, como era a tradição em História?

Naturalmente, a resistência masculina na Faculdade, em aceitar as mulheres em cargos de categoria, refletia arraigada consciência de superioridade, a tradição do meio quanto à predominância dos padrões masculinos. Racionalizava-se o comportamento com a afirmação de que se tornava necessário proteger o ensino superior do baixo nível das professoras oriundas do magistério primário. “A Faculdade não é uma Escola Normal!” Outros elementos se mesclavam à autodefesa de cargos e funções. Constituíram-se em grupo, cujos membros soldaram o compromisso de luta, sob o signo de “um por todos e todos por um”, com a exclusão de qualquer elemento de fora, os “para-quedistas”, como eram chamados e, implicitamente, as colegas do sexo feminino. Nenhuma hostilidade manifesta às mulheres, no exercício de algumas funções administrativas; “revelam-se excelentes datilógrafas”. (CANABRAVA, 2003: 23-24).

O lugar da diferença entre homens e mulheres, conforme o depoimento de Alice e o processo da sua candidatura à Cátedra manifestava-se nas tradições e origens culturais entre esses agentes ou, conforme Bourdieu, no capital simbólico de cada um. Possuir um diploma de curso jurídico elevava notoriamente o *status* dos alunos, ao passo que o curso Normal não. Para a banca responsável pelo concurso, a nota relativa à tese não foi considerada o critério mais relevante, decisão que certamente contrariava os princípios de meritocracia. Porém, além do fato de Alice ter origem comissionada e ser normalista, o fato de ser mulher deve ter sido considerado, mesmo que de maneira subliminar. Assim, um posto de grande poder e notoriedade que controlava praticamente toda a organização da disciplina e do corpo docente deveria ser ocupado por homens e não mulheres.

Na Faculdade de Economia da USP, Alice encontrou ambiente mais acolhedor e desenvolveu um longo trabalho docente e de pesquisa, criando uma imagem que, por seu rigor e seriedade, era conhecida até mesmo pelos candidatos ao vestibular. Como catedrática da Cadeira de História Econômica Geral e Formação Econômica do Brasil, e depois titular do Departamento de Economia, agregou ao seu redor um grupo de assistentes que, em especial nos anos setenta e oitenta, desenvolveu pesquisas sob

sua orientação. Em 1981 aposentou-se compulsoriamente, depois de mais de 50 anos de dedicação ao magistério, mas manteve ainda sua atividade de pesquisa.

Apesar de se dedicar à Faculdade de Economia da USP, convém lembrar também a sua atuação na ANPUH - Associação Nacional dos Professores Universitários de História. Alice foi fundadora da entidade em 1961 - ainda como APUH - dividindo com o Prof. Eurípedes Simões de Paula, seu presidente, a tarefa de manter em atividade a associação. Por meio de seus simpósios nacionais e regionais, a ANPUH foi importante para a difusão da pesquisa histórica no Brasil, principalmente numa época em que os cursos de pós-graduação ainda não existiam ou se concentravam em poucos centros universitários. Também nessa perspectiva e já sob a presidência de Alice Canabrava, foi fundada, em 1981, a *Revista Brasileira de História*, publicação que, de certo modo, veio preencher a lacuna deixada pela interrupção da periodicidade da *Revista de História* (de Departamento de História da USP), após a morte do Professor Simões de Paula.

A trajetória profissional de Alice Canabrava nos mostra um conjunto de elementos que foram favoráveis à sua inserção no campo da História, sendo uma das representantes femininas da primeira geração que mais se destacou. A educação familiar diferenciada e o regime de comissionamento, como vimos, foram muito importantes para seu ingresso na universidade. O simples fato de prosseguir os estudos na capital, além do primário, já demonstra um horizonte mais amplo do que o prevalecente para as mulheres à época. No entanto, não se deve deixar de reconhecer sua ambição quando, concluído o curso normal, não se contentou com essa situação. Seu percurso denota uma profunda determinação em busca de objetivos que, se não podiam ser claramente definidos de início, foram sendo construídos com persistência e obstinação. E assim Alice finaliza seu depoimento, trazendo reflexões sobre sentimentos que foram importantes nesta trajetória:

Havia crescido sem medo. Sentia-me forte, afeita à luta, e tinha a impressão de que, em toda a minha infância e juventude, havia-me preparado, psiquicamente, para o momento. Surpreendi-me, passada a tempestade, quando me vieram falar, com admiração, sobre o que chamavam de “minha fibra”. Nada mais estranho a mim do que o desempenho do papel de heroína. Avançava tranquila, no exercício do que considerava um direito. Na infância havia sido uma criança destemida, travessa, transbordante de energia e saúde. Pouco afeita às bonecas, estas se circunscreveram à fase pré-escolar. (CANABRAVA, 2003: 21)

Nessa passagem Alice constrói uma imagem de si mesma no passado bastante coerente com a trajetória que construiu e de alguém que sabia o que desejava, sem medo. Ela tece uma narrativa de si lembrando que naquela menina e depois jovem mulher já havia um projeto. Trata-se da narrativa de uma mulher idosa a fazer um balanço muito positivo de si mesma, algo semelhante ao que Simone de Beauvoir fez no livro *Balanço Final*. “Não ignoro que é meu passado que define a minha abertura para o futuro. O meu passado é referência que me projeta e que eu devo ultrapassar”, reflete a filósofa. Alice vai na mesma direção, ou seja, percebe no passado todas as circunstâncias favoráveis ao seu crescimento na vida profissional; circunstâncias assentadas no terreno da coragem, da luta e da ambição que, por sinal, são qualidades historicamente pertencentes ao universo masculino. Por extensão, é interessante perceber que nessa passagem ela faz questão de marcar que era uma menina diferente, pois não tinha afeição pelo mundo das bonecas.

No entanto, seu sucesso não pode ser explicado apenas em termos da tenacidade e persistência em enfrentar os obstáculos. Ele é fruto também de um dado objetivo, qual seja, a qualidade de seu trabalho de pesquisa que acabou por se impor diante da resistência oposta, como ela diz, pelo “elemento masculino”. Finalmente, a partir da análise das trajetórias de vida e profissionais das pioneiras da USP entendemos que as estratégias de projeção e legitimação foram objetivos conscientes por parte delas. Ao conhecermos suas histórias, percebemos que todas foram ambiciosas. Cada uma à sua maneira, com mais ou menos coragem e ambição, auferindo prestígio e cargos conforme as situações institucionais iam permitindo. É difícil, contudo, pensar que tais conquistas tenham sido feitas sem um mínimo de planejamento. Se elas lançaram mão dessas medidas de forma não calculada isso foi raro. Chegar a ser, no máximo, uma professora “secundarizada” estaria bom? A resposta já se sabe.

### ***2.3) O “gênio histórico” em oposição ao “anjo do lar”: o corpo e a mente generificados da historiadora e do historiador***

No início de 1931, Virginia Woolf foi convidada pela secretária da Sociedade Nacional de Auxílio às Mulheres para falar sobre suas experiências profissionais às

jovens moças que queriam receber apoio quanto à colocação profissional. Cabe aqui informar que a autora participou de movimentos políticos, manifestados em seus textos e em suas palestras, reivindicando por maiores espaços públicos e sociais para que as mulheres pudessem ter o direito de falar por si próprias. Nesta palestra, Virginia Woolf escreveu e leu para elas o texto *Profissão para mulheres* e inicia dizendo “sou mulher, é verdade; tenho emprego, é verdade; mas que experiências profissionais tive eu?” (WOOLF, 2012: 9). Sua profissão era a literatura, dedicando-se à escrita de romances, contos, resenhas e ensaios. Ela revela em seu depoimento que precisava ter um quarto que ela pudesse fechar à chave quando quisesse e uma caneta na mão para começar a escrever e foi assim que, quando jovem, na primeira década do século XX, começou a escrever textos jornalísticos e resenhas literárias.

Para Woolf, no início da escrita de seus textos, tudo parecia fácil e nenhum drama aparece, mas à medida que a autora se aprofunda sobre as particularidades do ato de escrever notamos seus questionamentos e a consciência acerca da sombra do gênero sobre esta atividade. “E, quando eu estava escrevendo aquela resenha, descobri que, se fosse resenhar livros, ia ter de combater um certo fantasma. E o fantasma era uma mulher” (WOOLF, 2012: 11). A esse fantasma que perturbava sua escrita, Woolf deu o nome da heroína de um famoso poema, *O Anjo do Lar*, de Coventry Patmore. Era ela que costumava aparecer entre a escritora e o papel enquanto fazia resenhas. “Era ela que me incomodava, tomava meu tempo e me atormentava tanto que no fim matei essa mulher” (WOOLF, 2012: 11). E que atributos tinham o “anjo do lar”?

Ela era extremamente simpática. Imensamente encantadora. Totalmente altruísta. Excelente nas difíceis artes do convívio familiar. Sacrificava-se todos os dias. Se o almoço era frango, ela ficava com o pé; se havia ar encanado, era ali que ia sentar – enfim, seu feitio era nunca ter opinião ou vontade própria, e preferia sempre concordar com as opiniões e vontades dos outros. E acima de tudo – nem preciso dizer – ela era pura. (WOOLF, 2012: 11-12).

A sombra do “anjo do lar” aparecia à Virginia Woolf quando ela segurava a caneta para resenhar o romance de um escritor famoso, de tal maneira que ela sussurrava: “querida, você é uma moça. Está escrevendo sobre um livro que foi escrito por um homem. Seja afável; seja meiga; lisonjeie; engane; use todas as artes e manhas do nosso sexo” (WOOLF, 2012: 12). O conflito estava justamente no fato de escrever e, precisamente, no ato de dizer o que pensa, deseja e sente sem precisar



passar por uma retificação ou aval da opinião masculina. Ou seja, seu conselho era: tendo encontrado voz própria, as mulheres teriam algo a dizer que, naturalmente, seria do maior interesse para elas. Mas, mesmo trazendo esta solução – a de que a mulher precisa matar o fantasma do “anjo do lar” – Virginia Woolf não mantém ilusões sobre uma mudança radical na sociedade. Ela tem consciência de que levaria muito tempo até que uma mulher “possa se sentar e escrever um livro sem encontrar com um fantasma que precise matar, uma rocha que precise enfrentar” (WOOLF, 2012: 17). E, por fim, ela interroga as futuras jornalistas, médicas e professoras: “se é assim na literatura, a profissão mais livre de todas para as mulheres, quem dirá nas novas profissões que agora vocês estão exercendo pela primeira vez?” (WOOLF, 2012: 17).

Sensíveis, detalhistas, imitativas e dóceis, tais eram as qualidades femininas por excelência, em tudo opostas ao vigor, à inteligência abstrata, racional e criativa possuídas pelo “gênio”, termo frequentemente usado para caracterizar homens notáveis (SIMIONI, 2008: 62). Em função dessas capacidades físicas e intelectuais distintas, as mulheres, acreditava-se, estavam mais propensas às atividades que não estivessem associadas com a criação, invenção e organização de ideias. Quanto às carreiras acadêmicas e escolares, acreditava-se que o verdadeiro gênio feminino manifestava-se na docência primária e secundária, e seria raro vê-lo tão acima da média a ponto de estabelecer-se no domínio do pensamento, da reflexão e da criação. Portanto, a possibilidade de mulheres intelectuais serem aceitas como estudiosas, sem nenhuma marca – isto é sem nenhum vestígio que lembrasse seu sexo e a feminilidade – seria muito menor do que a dos homens.

Da literatura para a História, o “gênio” foi pela primeira vez analisado sob o ponto de vista da categoria gênero por Bonnie Smith (2003). Uma das principais características da História Científica que nasceu no século XIX e que o século XX herdou era produzir textos diretos, objetivos, verdadeiros e isentos de julgamentos pessoais e subjetivos. O termo “fato histórico” apareceu nos escritos dos historiadores como parte muito importante do conjunto de evidências que seria analisado. Para descrever e analisar os fatos históricos, o historiador precisou utilizar procedimentos metodológicos vindos da Ciência, considerando os seguintes elementos contidos na linguagem científica: descobrir, produzir, avaliar, definir, ordenar, reconstruir e qualificar. Com efeito, o uso destas operações para a criação dos fatos resultou na identidade profissional do historiador marcada por hierarquias e pela clivagem de

classe, raça e gênero. O domínio dos detalhes e a forma da narrativa diferenciava um historiador do outro, acarretando no mais versado e no inferior (SMITH, 2003).

A metodologia científica determinava o gênero da história, uma vez que as características do historiador masculino resumiam os ideais gerais de virilidade do século XIX: autocontrole, transparência, autenticidade, a realização de trabalho árduo segundo procedimentos detalhados, a prioridade da mente calma, lúcida e desincorporada. O lado oposto disso era representado pelo corpo sensível, a paixão, a emoção, os afetos, a futilidade, o feminino, ou seja, o reino das aparências, cujos elementos deveriam ser afastados da compreensão dos fatos históricos. Kant e Hegel, filósofos em cujas orientações a maioria dos historiadores europeus e americanos se basearam (nem que seja de modo derivativo), tinham gastos longos capítulos de suas obras descrevendo que estados subjetivos eram femininos. Para Kant, apenas os homens podiam operar moralmente de acordo com o princípio do imperativo categórico, e apenas eles poderiam ter de forma plena a razão inata para relacionar-se com o que estava fora de compreensão – isto é, da natureza – e assim desenvolver o conhecimento. Kant colocou as atividades das mulheres no reino da nutrição, da emoção, da sensibilidade e da cultura. Um platô nessa linha divisória surgiu com Hegel, cuja dialética bifurcou o mundo em um sujeito e um objeto nitidamente opostos: senhor e escravo, masculino e feminino, duas partes mutuamente antagônicas. O sujeito soberano masculino lutava por supremacia, conhecimento e controle do objeto feminizado. Bonnie Smith sugere que, para os historiadores, essa realidade objetiva era encontrada em arquivos, fatos e nas informações analisadas. No caso das historiadoras profissionais dos Estados Unidos e de alguns países europeus, Smith indaga: “onde se posicionava a mulher profissional em um retrato de trabalho científico tão determinado pelo gênero?” (SMITH, 2003: 392). No entanto, mesmo com a pretensão de narrar os fatos em busca da verdade, os historiadores precisavam acrescentar – ou suplementar – mecanismos para tornar o “real histórico”. A consequência disso foi a natureza intencionalmente direcionada conforme objetivos políticos, ideológicos e pessoais, gerando um paradoxo em relação à pretensão pela busca da verdade e neutralidade.

Apenas às custas de cometer “sacrifícios” à feminilidade natural que caracterizava seu sexo é que as mulheres se realizariam no campo da criação e do intelecto, em especial da vida cultural e científica (SIMIONI, 2008: 63). O tema da mulher que se masculinizava e abandonava sua feminilidade ao se profissionalizar

era, como sugere Ana Paula Simioni, um *topos* de época. Vários artistas e escritores homens tratavam do processo de masculinização de mulheres artistas e intelectuais na literatura médica, nas crônicas de jornais e nos romances. A artista que com afincos buscava afirmar-se era rotulada em muitos casos como uma excrescência social: "era a mulher perdida, solitária, abandonada, competitiva e, finalmente, que perdera os atributos atrativos do próprio sexo; encenava o protótipo da decadência dos tempos modernos" (SIMIONI, 2008: 63).

Os espaços e as funções eram claramente demarcados. Para as mulheres, a vida privada seria seu único domínio. Ali ela reinava como o “anjo do lar”, dona de casa, governanta e mentora dos filhos. Enquanto o homem possui o governo da força, que conduz a vida pública e modifica o mundo, ela, que dispõe só do amor, dedica-se à vida privada e à família. Depreende-se desse raciocínio que o gênio feminino fora agraciado com o poder de dar à luz e criar novas vidas, no entanto era incapaz, pelas determinações de sua natureza, de voltar-se para atividades abstratas, intelectuais e criativas. Estas estavam presentes nos corpos e almas dos homens, os quais, também por natureza, eram mais propensos às atividades de criação intelectual, científica ou artística, com as quais atuavam nos espaços públicos. As salas universitárias eram um deles.

O termo artista de gênio ou, simplesmente, o gênio acabava por ser um substantivo masculino. Acreditava-se que apenas aquela parte da humanidade havia sido premiada com as faculdades mentais que a capacitava a criar, a inovar ou transformar os saberes, construir a cultura, concretizar as artes e as ciências. As mulheres estavam restritas às atuações solidárias, como assistentes, musas, mães e/ou conselheiras. Mas as principais obras de suas vidas eram, segundo as crenças da época, os próprios homens que geravam e criavam, esses sim, os futuros gênios da nação. A mulher de gênio era, então, "compreendida como exceção, excrescência ou ameaça" (SIMIONI, 2008: 65).

Da mesma forma que na Ciência, nas Artes e nas Letras, na História, o gênero é uma marca notável da representação do ofício do historiador. Conforme os testemunhos de historiadoras e historiadores brasileiros da primeira geração, percebem-se indícios que sinalizam a operação do gênero nas descrições das atividades intelectuais. Ou seja, aqui se questiona como a figura do “grande e verdadeiro historiador” era representada? Quais seriam suas qualidades e atributos que o diferenciava dos historiadores considerados “medianos ou normais”? De que

forma o gênero atravessa a constituição da representação da genialidade histórica?

O primeiro desses indícios que nos chama atenção está relacionado ao corpo e aos gestos do historiador. Não é apenas sua mente que se faz presente no processo de constituição do ofício. O historiador possui um corpo que é observado, analisado e perscrutado por seus alunos e colegas de profissão. O corpo do intelectual precisa apresentar uma série de disposições e gestos que imponha poder e respeito aos seus pares. É um corpo altivo, enérgico, sóbrio, cujo semblante demonstra seriedade e firmeza. Nenhuma vaidade ou fraqueza devem ser sinalizadas. Ao mesmo tempo, o historiador admirado por sua comunidade precisa ser sereno, com condutas controladas, ou seja, despossuído de arrebatamentos e paixões. O historiador Pedro Moacyr Campos assim definia o prof. Jean Gag  :

Finalmente, um dia soubemos que teríamos aula com o Prof. Gag  . No ambiente estreito em que se abrigava então a Faculdade, na Alameda Glette, com salas de aulas que acreditamos improvisadas, a figura com que nos deparamos impressionava ainda mais: um homem de porte altivo, fisionomia demonstrando saúde, energia e seriedade, seriedade em todos os sentidos imagináveis. Ruivo, testa ampla, pequeno bigode, olhar ao mesmo tempo sereno e penetrante, deu logo início ao curso relativo às origens de Roma e República romana com uma aula que se constituía para nós, estudantes novatos, numa total novidade, tanto pelo conteúdo como pela riqueza em matéria de método, seu título era “Historiographie Romaine et ses méthodes; “De L’incertitude des cinq premiers si  cles de l’histoire de Rome; les moyens actuels d’une reconstitution”. (CAMPOS, 1975: 723).

Praticamente todos os professores que formaram a primeira geração chamaram atenção de seus alunos e alunas não somente pelo conhecimento e pela retórica, mas também pelo corpo e gestual em sala de aula. Braudel, por exemplo, foi admirado pela maneira como se expressava, por seus gestos serenos, porém enérgicos, e firmeza de opinião. Um corpo retraído, posturas brandas e reticentes, além de um tom de voz titubeante poderiam provocar desconfianças por parte dos novos aprendizes que entenderiam que os conteúdos oferecidos eram superf  ciais e frágeis. A demonstração de uma expressão convicta e segura e que não se altera em momentos de conflito foi decididamente um critério que notabilizou, ou não, determinados historiadores.

No entanto, caso fosse permitido ao corpo do historiador passar eventualmente por arrebatamentos e paixões, permitia-se que isso fosse feito somente pelo corpo masculino. Não se percebe em testemunhos referentes às mulheres historiadoras

menções a respeito de um possível descontrole ou manifestação intensa dos afetos. Caso observado comportamentos desse tipo, dificilmente seriam ditos com tamanha naturalidade nas homenagens ou nos testemunhos. Um depoimento escrito em 1994 por Oswaldo Pereira Porchat em homenagem a Eurípedes Simões de Paula mostra que este historiador era, ao mesmo tempo, sereno e enérgico, e que em algumas ocasiões, apresentava respostas mais intensas aos conflitos com alunos e professores. Por outro lado, para contrabalancear esta situação, ele ainda mantinha um “espírito de compreensão e uma tranquila superioridade”:

Permitia-se explosões verbais em seus rompantes, mas não guardava rancor ou ressentimento. Quando alvo de críticas que lhe pareciam injustas, opunha-lhes seu espírito de compreensão e uma tranquila superioridade (PORCHAT, 1994: 242).

O corpo do historiador é ainda um corpo que se desloca e que aparece em público. É um corpo que precisa transitar em espaços públicos e institucionais, recebendo olhares, projeções e interpretações. É um corpo que realiza viagens, conhece lugares e pessoas diferentes. Numa época em que se estimulava que as mulheres tivessem empregos formais (empregos em fábricas, domicílios, hospitais e todos aqueles relativos ao “cuidado do outro”) e circulassem apenas em espaços privados e domésticos, era raro presenciarmos corpos femininos como protagonistas em palestras, conferências, arquivos, museus e espaços institucionais, realizando pesquisa de campo e, sobretudo, se deslocando para além dos limites de suas cidades de origem. Ensinada em um campo em que predominava a formação do professor para o ensino secundário, Maria Cecília Westphalen nunca havia sido “levada a um arquivo durante o curso”, pois “a pesquisa, quando exigida, era apenas bibliográfica” (WESTPHALEN 1985: 34). Foi somente a partir da década de 1960, dez anos depois de formada, que essa historiadora da Universidade Federal do Paraná iniciou suas pesquisas em arquivos.

Nas décadas de 1930 a 1950, uma mulher que viajasse a trabalho, sozinha ou com amigos, possivelmente não era bem-vista em um primeiro momento. Todas as historiadoras da primeira geração que fizeram carreira na universidade viajaram, frequentaram arquivos, bibliotecas e espaços institucionais em que, até o momento, prevalecia somente a presença de homens. Nesse sentido, somadas às experiências docentes, um registro notadamente importante nas carreiras de Eulália Lobo, Alice

Canabrava, Olga Pantaleão, Emília Viotti da Costa, Maria Yedda Linhares, entre outras, diz respeito às numerosas viagens a trabalho que elas fizeram, sobretudo ao exterior. Ao deixarem o país sem a companhia da família ou de uma figura masculina, as historiadoras tiveram experiências internacionais que decididamente impactaram não apenas em suas carreiras, como também nas suas subjetividades, relações sociais e familiares. As viagens realizadas, a autonomia de programar as atividades, os contatos com docentes e alunos de instituições estrangeiras, e os diversos tipos de trabalho assumidos são indícios muito significativos que podem ser pensados à luz do conceito de “sair” da historiadora Michelle Perrot. São mulheres que saíram fisicamente, realizando viagens sem a companhia masculina, como também saíram moralmente, recusando os papéis que lhe eram atribuídos e buscando inserção e reconhecimento no mundo do trabalho (PERROT, 2005).

Ao lado do corpo do "grande historiador", há naturalmente sua mente, que é representada por atributos especialmente distintivos. Não é uma mente qualquer, pois ela é brilhante, diferenciada e superior. Em geral, o historiador genial da geração dos formadores e da primeira geração é aquele que está sendo também representado pelo cânone. E o cânone, como problematizado no primeiro capítulo, foi constituído na autoria masculina. Conforme diversos relatos, entrevistas e testemunhos, os principais historiadores brasileiros referenciados e que influenciaram o pensamento e a escrita de toda a primeira geração foram Caio Prado Junior, Nelson Werneck Sodré, Celso Furtado, Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freire e Octávio Tarquínio de Sousa. Os historiadores estrangeiros referenciados, por sua vez, são Marc Bloch, Fernand Braudel, Lucien Febvre e Maurice Dobb. Eles representavam a genialidade do historiador, cujos espíritos elevados saberiam mostrar e servir de espelho aos futuros historiadores. São vários os adjetivos empregados nas referências a esses historiadores. Em geral, eles possuem uma “inteligência superior”, um “espírito notável”, uma “capacidade crítica diferenciada” e uma “vivacidade intelectual admirável”. Tais adjetivos são atribuídos de modo recorrente em homenagens e depoimentos sobre suas atividades e realizações intelectuais. Sérgio Buarque de Holanda, por exemplo, é reconhecido “por sua inteligência viva e alerta. Destacava-se pela sua vasta cultura humanística. Sempre foi um homem generoso, irreverente e brincalhão (...), um estilista invejável”, diz Emília Viotti da Costa (COSTA, 2007: 79).

O grande historiador tem uma mente diferenciada, caracterizada por uma disposição de compreender e analisar corretamente suas fontes primárias. O gênio histórico é marcado por uma capacidade considerada *natural* e admirável de evitar a prolixidade, a superficialidade e a trivialidade, adjetivos que, como afirma Smith, eram associados às mulheres (SMITH, 2003: 14). Ele sabe selecionar corretamente suas fontes, os dados mais importantes e, por consequência, operar uma análise complexa e diferenciada. Nenhuma palavra inútil é dita e a capacidade cartesiana de trabalhar corrobora a atividade de uma mente “controlada, organizada e lúcida”.

Conforme os testemunhos de Pedro Moacyr Campos e Alice Canabrava sobre Fernand Braudel; e de Maria Yedda Linhares sobre Delgado de Carvalho, percebemos de que forma o gênio histórico é constituído por tais qualidades referentes aos métodos da operação historiográfica:

Decididamente para os novatos era muito em poucas palavras. Mas, com o tempo, lendo e relendo as observações gerais, seguindo as aulas, tomando contacto com a bibliografia indicada, mesmo sem que se percebesse, uma verdadeira revolução se operava na maneira de pensar e de estudar História. A necessidade da seleção de dados e a maneira de aproveitá-los, de evitar a inútil prolixidade, também surgia dos *corrigés*, como se vê a propósito do tema relativo à influência do Iluminismo na América Latina, onde se evidenciava, aliás, a medida em que Gagé já estudara história do Brasil. (CAMPOS, 1975: 729).

Aulas maravilhosas de História [as do professor Braudel], cheias de vida, ricas de substância, nenhuma palavra inútil. (CANABRAVA, 2003: 11).

Delgado de Carvalho me ensinou uma série de coisas, a começar pela interpretação de textos. A cabeça dele era muito francesa, muito cartesiana, muito organizada. Ele seguia sempre um plano perfeito, colocava o tema, desenvolvia e concluía. Acho também que foi ele quem me levou à História das relações internacionais (LINHARES, 1992: 223).

Apesar das pesquisas das historiadoras da primeira geração terem sido reconhecidas em muitos casos como “brilhantes”, “sólidas” e “inovadoras”, não identificamos em quaisquer dos testemunhos, entrevistas e depoimentos analisados que o “brilhantismo natural” era atribuído às historiadoras mulheres. Não há mente superior, abstrata e teórica num corpo feminino de historiadora. Quando elas se destacavam na historiografia por seus trabalhos, docência e vida intelectual, as justificativas recaíam no esforço e na tenacidade que elas dispunham em seus trabalhos. O trabalho árduo, a dedicação e a persistência são características associadas

às suas conquistas e destaques no campo historiográfico, enquanto que a genialidade do homem historiador é naturalizada, fazendo parte da sua própria constituição.

Com efeito, há uma questão a ser considerada nessa análise. Ironicamente, esperava-se que os historiadores e historiadoras da primeira geração realizassem, quando estudantes, apenas excelentes trabalhos bibliográficos, aliados com a “análise correta de fontes”, e não teses ensaísticas ou teóricas que dependessem de abstração ou de um estado de espírito diferenciado. Teoria ou ensaio eram destinados aos historiadores canônicos. Além das pioneiras terem conseguido se adequar à operação historiográfica que estava em vigor em sua época e corresponder fielmente ao que era solicitado, elas conseguiram suspender, ainda que temporariamente, a total influência do cânone e deixar suas marcas no campo historiográfico. “Achava que a historiografia brasileira se ressentia do excessivo ensaísmo”, afirma Emília Viotti da Costa (COSTA, 2007: 72).

Vejamos a seguir como Arno Wehling define o trabalho de Eulália Lobo, e Paul Vanorden Shaw o de Alice Canabrava. Ambas são reconhecidas por cumprirem exemplarmente o ofício do historiador que se exigia na época, qual seja, o de realizar uma excelente revisão bibliográfica, fundamentar bem sua tese com o uso e análise correta de fontes e se basear bem nos fundamentos teóricos das ciências sociais:

Arno Wehling, professor universitário e presidente do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, no discurso de recepção a Eulália Lobo àquela instituição, assim a define: “Fundada numa bem alicerçada técnica de pesquisa, exaustivamente documentada, sua obra se beneficia de sólida análise cujos pressupostos se enraízam nas melhores balizas das Ciências Sociais – notadamente a Economia e a Sociologia. A sua prática interdisciplinar, entretanto, nunca a fez minimizar os traços epistemológicos e metodológicos tipicamente históricos, recusando-se às simplificações de considerar nosso território mero objeto de uma economia do passado ou de uma sociologia retrospectiva” (LIMA, 2004)

Eu [Paul Vanorden Shaw] só me atrevo a falar, como já disse, sobre o bandeirismo e o movimento de fronteiras do Brasil porque a minha assistente, sra. Alice Piffer Canabrava, fez um brilhantíssimo estudo bibliográfico sobre o movimento – que espero seja publicado em um futuro próximo e sobre o qual me alicerçarei. (Processo 46.1.126.8.7 (Arquivo FFLCH da USP: inscrição no concurso para a Cadeira de História da Civilização Americana, 1946).

Por isso que para o caso brasileiro defendemos a hipótese de que as historiadoras conseguiram obter mais visibilidade no campo intelectual se



compararmos com cientistas políticas e filósofas, as quais deveriam assentar seus trabalhos em registros epistemológicos extremamente teóricos, abstratos e considerados somente adequados a sujeitos que possuíam uma “mente superior”, ou seja, o homem. Da mesma forma como Bonnie Smith descreve as representações das historiadoras profissionais feitas por seus colegas masculinos – eram mulheres incansáveis, obstinadas, frequentadoras assíduas de arquivos e museus, e muito esforçadas – nos parece que as pioneiras brasileiras também eram reconhecidas por essas características. Alice Canabrava, por exemplo, é representada da seguinte maneira:

Para Nelson Nozoe, Alice era uma professora enérgica e pesquisadora incansável. Assídua frequentadora de arquivos e bibliotecas, mesmo quando estava em viagens e congressos, sempre em busca de novas fontes documentais para pesquisas futuras, e quando não podia ir pessoalmente, enviava seus assistentes (LOPES, 2015: 31).

Na pesquisa histórica, portanto, as mulheres são reconhecidas e se reconhecem por seu sacrifício, uma qualidade convencionalmente bem feminina, diga-se de passagem. Havia a necessidade de provar aos mestres o valor de suas pesquisas, bem como a dedicação empregada em cada trabalho executado. Para elas próprias, o resultado de suas teses não poderia advir de uma simples genialidade em que o espírito de Clio atuaria naturalmente em seus corpos e mentes. Pelo contrário, o espírito histórico deveria ser perseguido e almejado em uma longa jornada de muito trabalho e persistência, muitas leituras e muitas noites mal dormidas.

Alice Canabrava narra seus primeiros anos como aluna de História recordando-se das dificuldades iniciais para realizar as leituras obrigatórias do curso, acompanhar o nível das aulas e debates e, ainda, de provar aos professores da missão francesa de que era capaz de se tornar uma historiadora. O “imenso trabalho” e “sacrifício” supririam, na opinião dela, a incipiente base educacional que ela teve no ensino Normal:

Para mim, os três anos do curso significaram um período trabalhoso, de muito estudo, que não conhecia domingos e feriados nem sequer as férias, estas, em geral, ocupadas em pesquisa de Geografia. Dormia pouco, a estudar pelas noites adentro e, não raro, via os primeiros clarões do sol que anunciavam o novo dia. Acompanhar o nível de estudos que os mestres franceses nos ofereciam, requeria esforço inusitado. As leituras tinham

que passar, obrigatoriamente, na Geografia, pelas obras de De Martonne, Brunhes, Vidal de La Blache, Lucien Febvre, os volumes da coleção da Geografia Universal, com seus magníficos estudos dedicados às Ilhas Britânicas, ao Mediterrâneo, à América do Sul, e tantas outras áreas, base de cursos especializados. Na História, as coleções Clio, Povos e Civilizações, os livros dos grandes autores para os cursos especializados; são exemplos destes, os que versavam sobre a Revolução Francesa, as revoluções de 1848, a formação dos estados da Europa central, a repartição da África entre as grandes potências, a Inglaterra vitoriana, ou a colonização da Grécia antiga no Mediterrâneo, a república romana... Obrigava-nos a nós mesmas, à consulta aos artigos de revistas especializadas, em Geografia, como em História. Nesta, incursionávamos pelo *Annales*, que até hoje se qualifica pelo pioneirismo quanto aos estudos históricos. Reconhecia que a base anterior havia sido precária, apenas remediada pelo imenso trabalho. Este, nem representava sacrifício: a professorinha do interior vivia empolgada pelo universo intelectual em que mergulhava, pela nova visão do mundo que ia assimilando, que implicava em profunda revisão de valores.(CANABRAVA, 2003: 16-17).

Construir um debate crítico às teses dos grandes teóricos e ensaístas foi um desafio para toda a primeira geração de historiadores e historiadoras que conseguiu dar visibilidade e reconhecimento no campo historiográfico brasileiro. Seguir fielmente todas as explicações e interpretações ou, o oposto disso, invocar questionamentos e outras interpretações, tornou-se uma espécie de desafio ou de cruzada para aquela geração. Para tanto, “pensar por conta própria”, sem a necessidade de depender do aval de outros historiadores, e assumir os riscos de apontar novos direcionamentos tornaram-se imprescindíveis para aqueles e aquelas que desejavam reivindicar lugares próprios no campo historiográfico. Edgar Carone, por exemplo, queria “ler, queria agir, queria escrever (...). Eu queria então fazer coisas que estivessem dentro do meu universo, do meu ponto de vista” (CARONE, 2007: 51). Pedro Moacyr Campos, em 1975, expressa muito bem a necessidade de se pensar por conta própria, desafio este colocado pelo professor Jean Gag  na década de 1940 aos seus alunos.

(...) e aí tudo se complicava, porque justamente o hábito de pensar, de como pensar por conta própria sobre um dado tema era o que nos faltava. E certamente era muito mais decisiva do que toda a História que Gag  nos transmitisse, esta afirmação da necessidade de pensar, de saber e dever pensar por conta própria, de não se subordinar, de não seguir pura e simplesmente um autor, de evitar a todo custo. (CAMPOS, 1975: 729).

Pensar por conta própria e tecer críticas à autoria masculina, como mostra Virginia Woolf, possivelmente não eram atitudes facilmente executáveis pelas mulheres. Duvidar de um autor masculino e escrever suas críticas no papel certamente exigiria que tanto o historiador ou a historiadora tivessem coragem, conhecimento e muita autoconfiança. As historiadoras que se destacaram no campo historiográfico, como Emília Viotti da Costa, Eulália Lobo e Maria Yedda Linhares relatam que enfrentaram o cânone e até mesmo seus professores orientadores. Enfrentaram no sentido de estabelecer a crítica às ideias e pressupostos vigentes, aliado ao desejo de “fazer diferente”. Eulália teceu embates com seu professor orientador Sílvio Júlio, cujas percepções históricas eram contestadas por ela. Emília Viotti da Costa, por sua vez, em entrevista publicada em 2002, recorda-se que, quando era aluna duvidava de algumas noções defendidas em *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda.

Nessa época, a leitura de *Raízes do Brasil* foi muito sugestiva, se bem que sempre duvidei da existência de um “caráter nacional” que transcendesse tempo e espaço e abrangesse ricos, pobres, brancos, índios e negros, nacionais e estrangeiros. As dúvidas que sua leitura despertou em mim levaram—me a refletir sobre a especificidade da experiência histórica dos vários grupos sociais que compõem a realidade nacional (DA COSTA, 2002: 71)

Nesse sentido, o acanhamento e a modéstia intelectual deveriam ser evitados pelos historiadores e historiadoras da primeira geração caso quisessem se sobressair. Para tanto, era necessário ter suficiente autoconfiança para escrever e defender teses que romperiam ou superariam certos paradigmas historiográficos. Mais do que isso, a confiança seria uma maneira de lidar com possíveis críticas aos seus trabalhos. Podemos afirmar que as historiadoras da primeira geração já começaram a enfrentar as denúncias e críticas em relação às suas capacidades de serem ou não boas historiadoras. Discursos normativos, como sugere Ana Paula Simioni, como o “chamado à maternidade”, bem como os valores de época – como a crença na inferioridade intelectual feminina – eram modalidades de cerceamento importantes justamente porque, quando eram plenamente interiorizados, podiam servir de bloqueadores insuperáveis para as mulheres, abalando a autoconfiança e inibindo o desejo de profissionalização (SIMINONI, 2008: 302).

A humildade e a modéstia, características consideradas como tipicamente femininas, deveriam ceder ao reconhecimento do valor de si próprio e, mais do que isso, à comunicação aos colegas de profissão dessa qualidade. Vejamos as percepções

que Edgar Carone e Maria Yedda Linhares tiveram de si mesmos e de suas carreiras. Mesmo tendo consciência de problemas e falhas que por ventura suas pesquisas enfrentaram, eles mantêm uma postura de confiança e de certeza de sua importância para a historiografia:

Eu posso dizer, sem querer me vangloriar, que sou precursor da história da República. Repare que antes tínhamos José Maria Belo, Leôncio Basbaum, Nelson Werneck Sodré, mas eram obras genéricas ou insuficientes sobre a República (CARONE, 2007: 52).

Com relação às críticas aos meus livros, algumas coisas eu acho injustas, outras eu acho justas. Sendo justas, acho muito bom, sendo injustas fico muito chateado e não respondo. Alguns acham que não sou historiador, alegando que eles são historiadores. Então, alguns ataques, eu não me importo muito; às vezes não gosto, mas vamos respeitar a opinião do outro. Sabe, gosto muito da minha vida; me considero um sujeito feliz, um homem que teve um bom pai – que me sustentou até os 27 anos - , sempre fiz o que quis, escrevi o que quis, sempre disse o que pensava durante a repressão. Eu nunca levei essas coisas para o lado pessoal, pois você fica desgastado (CARONE, 2007: 56).

Meu grande sucesso como catedrática deveu-se ao fato de eu ter implantado o sistema americano (LINHARES, 1992: 219).

Mas há uma coisa que quero deixar clara. Quando aceitei ser livre-docente, para poder concorrer à cátedra propriamente dita, foi em virtude de não existir naquele momento ninguém que eu julgasse mais adequado do que eu para preencher o lugar do professor Delgado de Carvalho. Se houvesse, tenho certeza absoluta de que não teria concorrido. Eu vivia aqui com meu marido, meus filhos, tinha uma vida doméstica muito boa, meu marido já se revelava naquele momento um colaborador de primeiríssima ordem. No fundo, foi ele quem me incentivou. A segunda razão para eu ter feito o concurso de cátedra foi o fato de eu já possuir naquela época, em torno de mim, um pequeno número de assistentes de primeira qualidade, como Falcon, Hugo Weiss, Eugênia Vieira Prado, que constituíam o embrião de uma cadeira, tal como eu a imaginava. Falcon, por exemplo, foi fundamental, porque assumiu meu ensino enquanto eu preparava a tese, que eu chamo de "alocada", porque foi feita de uma maneira muito rápida, a partir dos documentos diplomáticos que eu possuía em casa. Eu achava terrivelmente errado fazer esse tipo de tese, tinha um sentimento de culpa gravíssimo, que me deixava extremamente desconfortável. Tinha suficiente autocritica para verificar que não era aquele o caminho que a universidade devia trilhar. Mas não me restava alternativa: ou fazia o concurso ou desistia, sabendo que quem viesse não seria mais capaz do que eu. Uma pessoa falada era o Guy de Holanda, o eterno candidato. Eu conhecia muito mais história contemporânea do que ele, porque estava estudando, dominava a bibliografia. Mas ele afinal não se candidatou (LINHARES, 1992: 225).

Certeau (2011) diz que quando questionamos os modos de ser historiador colocamos em perspectiva os resultados de uma prática específica. Perceber os procedimentos que atravessam a escrita de um texto histórico compreende investigar a afinidade com temas, conceitos, metodologias e autores. As práticas dessa profissão são situadas no campo historiográfico em que foram realizadas, tendo em vista que a sua produção (ou obra) é analisada em diálogo com outras pesquisas e com seus supostos leitores. As dimensões do ofício se ampliam com a indagação, como sugeriu Helenice Rodrigues da Silva, dos lugares de inserção social, com o mapeamento das redes de pertencimento, a elucidação dos jogos acadêmicos e políticos que convergem para a construção de um nome, “um lugar para si”, e a definição de uma posição particular no campo intelectual (SILVA, 2002).

O historiador e a historiadora também são sujeitos de uma vida singular, o que significa considerarmos suas convicções políticas e expectativas sociais, levando em conta que possam existir diferentes formas de “estar no mundo”, de atribuir significado às manifestações culturais e posições políticas (LORIGA, 2012).

A partir dessas premissas, é possível considerar que esses profissionais, para além do resultado de suas obras, construíram seu “modo de ser historiadora ou historiador”, bem como seu nome, nas tensões do cotidiano, nos conflitos inerentes ao campo universitário e, conseqüentemente, envolveram-se em relações de poder. Nada mais justo que a seguinte afirmação: ter visibilidade e reconhecimento no campo historiográfico denota certo tipo de poder e processo de empoderamento. Na análise dos depoimentos ou entrevistas das historiadoras da primeira geração não se percebe uma trajetória profissional em que conflitos e disputas estivessem ausentes. Pelo contrário, eles estiveram presentes em muitos acontecimentos e expressam de que forma as relações de poder operavam entre os agentes. As principais tensões diziam respeito às disputas de cargos, controle de atividades administrativas e de pesquisa, composição de novos quadros docentes, divergências teóricas, políticas e metodológicas, enfim, situações que revelam conflitos com figuras de oposição.

Joan Scott (1990), ao tratar as questões epistemológicas afeitas às especificidades das relações de gênero, considera o “gênero tanto um elemento constitutivo das relações sociais, fundado sobre as diferenças percebidas entre os sexos, quanto uma maneira primária de significar relações de poder”. Na concepção de Perrot (1988), “o poder é um termo polissêmico, tem no singular uma conotação política, relaciona-se com o Estado e é a expressão do masculino”. Porém, no plural, o

poder se estilhaça em fragmentos múltiplos e as mulheres não têm o poder, mas "poderes" que se manifestam principalmente na vida privada: poderes femininos, como por exemplo, dar à luz e criar os filhos, cuidar da manutenção da casa e da alimentação das crianças. Em um contexto educacional em que as mulheres não eram preparadas para exercer o poder e ter autoridade no espaço público, seria plausível questionarmos de que forma as chamadas pioneiras lidaram com essa circunstância que mais parecia (e ainda parece) uma exigência inexorável do nosso ofício. Defendemos com isso que o exercício de poder em qualquer campo profissional é marcado por registros sociais, de gênero, classe e raça, de modo que nem todas as pessoas têm as mesmas chances e nem mesmo as possibilidades de escolha, como se fossem meras expressões da vontade individual.

Para Max Weber “poder é toda chance, seja ela qual for, de impor a própria vontade numa relação social, mesmo contra a relutância dos outros”. O poder também está articulado com a autoridade e influência de uma pessoa em seu meio, reorientando as ações e, em muitos casos, a vontade dos outros. Nas narrativas das historiadoras consideradas pioneiras de São Paulo e do Rio de Janeiro, como se verá no próximo capítulo com os testemunhos de Eulália Maria Lobo e Maria Yedda Linhares, não encontramos informações a respeito da maneira como elas percebiam e exerciam o poder, nem a autoridade. Ou seja, não há dados sobre o que significava o poder para elas. As experiências contadas acenam para o poder instituído dos catedráticos, do cânone e, de certa forma, das pessoas ligadas a cargos importantes na universidade. Sobre a maneira como elas se viam relativamente ao exercício de posições de poder, não temos registros. No entanto, suas narrativas nos informam que elas desejavam se inserir e construir uma carreira universitária, visando prestígio e sucesso profissional, comportamentos não incentivados às mulheres de sua época.

Na pesquisa sobre a relação das mulheres com cargos de chefia, *Mulher, poder e subjetividade*, Maria Isolda Castelo Branco Bezerra de Menezes (2002) aponta que muitas mulheres ocupantes de cargos de chefia introjetam características masculinas, adotando como estratégias de sobrevivência no campo competitivo, atitudes autoritárias, roupas de estilo masculino, num processo de descaracterização subjetiva bastante significativo. E assim ela pergunta: por que, ao assumir o poder, as mulheres sacrificam aspectos de sua subjetividade assumindo atitudes consideradas masculinas? Quais as razões explicativas para este tipo de comportamento?

Se o propósito era pensar de que forma o corpo e a mente do historiador e da historiadora são generificados, finalizamos essa seção com a ideia de que parte do processo de "construção de si" esteve relacionada com atitudes consideradas pertencentes ao mundo masculino. A adoção de vestimentas masculinas e a postura agressiva e autoritária parecem ter sido estratégias usadas (talvez até inconscientemente) por algumas pioneiras para se imporem no meio acadêmico.

Conforme muitos dos relatos de historiadores e historiadoras que entrevistamos, Maria Yedda Linhares, Alice Canabrava e Maria Cecília Westphalen foram exemplo dessa atitude, pois demonstravam rigor, severidade e autoridade com alunos, principalmente com aqueles que não eram os "escolhidos". Apenas Eulália Lobo foi caracterizada como uma pessoa mais branda, acolhedora e tolerante, características ditas femininas. As vestimentas constituíam outro signo importante para o exercício da autoridade: roupas sóbrias, com cortes retos e que cobrissem boa parte do corpo era fator fundamental para as pioneiras que se expunham diariamente nos espaços institucionais, aos olhares de seus alunos e colegas de profissão.

Nesse sentido questionamos o quanto a vaidade e os signos femininos poderiam interferir na legitimidade do trabalho e reconhecimento por parte de seus pares profissionais? Todo esse esforço significava, como diz Smith, que as mulheres profissionais precisavam “apagar” as marcas do que culturalmente se identificava com a feminilidade para serem levadas a sério, reconhecidas e incorporadas pelo universo da profissão de historiador.

O próximo capítulo, também intitulado "O pioneirismo feminino na história", constitui uma extensão desta mesma problemática. Analisamos as trajetórias de Maria Yedda Linhares e Eulália Lobo a partir de entrevistas que elas concederam a outros historiadores de tal maneira que nos interessa perceber a maneira como elas se constituíram historiadoras e se projetaram na carreira universitária. Adicionaremos uma reflexão sobre como se deu a articulação do trabalho com a vida pessoal, familiar e afetiva, questão pouco valorizada quando se questiona o ofício do historiador e historiadora.

### **[CAP. 3] O pioneirismo feminino na História (Parte II): Eulália Maria Lahmeyer Lobo e Maria Yedda Linhares**

Os relatos de Eulália Maria Lahmeyer Lobo e Maria Yedda Linhares estão documentados em entrevistas concedidas para revistas especializadas em História nos anos de 1992, 2003 e 2007. No conjunto, essas entrevistas orientam-se a partir de um roteiro de perguntas relacionadas às histórias de vida (infância, juventude, origens familiares, educação familiar, ensino primário e secundário), bem como as incursões no mundo acadêmico e profissional. Contemplam-se temas como formação na graduação, relacionamento com professores, disciplinas preferidas, escrita da tese, pós-graduação, docência, cargos de poder, sociabilidades, posturas políticas, orientações de alunos, ofício da história, viagens, atuações em instituições e desenvolvimento de programas de pesquisa. Logo, esses são os principais acontecimentos narrados por essas historiadoras.

As entrevistas apresentam uma quantidade grande de informações e detalhes sobre suas experiências de vida, principalmente trajetórias acadêmicas, de modo que elas podem ser compreendidas como narrativas ou "relatos de si". É um tipo de fonte diferente daquela produzida por Alice e Olga, pois no caso aqui apresentado existe uma outra intenção por parte dos entrevistadores junto às suas entrevistadas: intenta-se buscar um "relato de si" baseado num conjunto de acontecimentos lineares e sucessivos no tempo. A constituição desses relatos pode ser pensada conforme propõe Bourdieu (1996) em *A ilusão biográfica*:

É exatamente o que diz o senso comum, isto é, a linguagem simples, que descreve a vida como um caminho, uma estrada, uma carreira, com suas encruzilhadas (Hércules entre o vício e a virtude), seus ardis, até mesmo suas emboscadas (Jules Romains fala das "sucessivas emboscadas dos concursos e dos exames"), ou como um encaminhamento, isto é, um caminho que percorremos e que deve ser percorrido, um trajeto, uma corrida, um *cursus*, uma passagem, uma viagem, um percurso orientado, um deslocamento linear, unidirecional (a "mobilidade", que tem um começo ("uma estreia na vida"), etapas e um fim, no duplo sentido, de término e de finalidade ("ele fará seu caminho" significa ele terá êxito, fará uma bela carreira), um fim da história (BOURDIEU, 1996: 183)



Tanto o investigador quanto o sujeito biografado têm de certa forma o mesmo interesse em "aceitar o postulado do sentido da existência narrada" (BOURDIEU, 1996: 184). Isso significa dizer que o relato autobiográfico se baseia na preocupação em dar sentido, de tornar razoável, de extrair uma lógica para os acontecimentos, estabelecendo relações inteligíveis entre as etapas da vida. Porém, Bourdieu tece alguns pontos que merecem consideração. Primeiro, a ideia de que a vida do biografado não pode ser compreendida de maneira total, muito menos como se houvesse a manifestação de uma identidade fixa que segue uma ordem coerente. Segundo, os acontecimentos narrados devem ser compreendidos como "posicionamentos" e "deslocamentos" no espaço social, os quais comportam diferentes espécies de capital simbólico e que pertencem a um campo. Essa observação equivale a dizer que não podemos compreender uma trajetória sem que tenhamos previamente construído as características do campo no qual ela se desenrolou.

A partir dessas orientações, procuramos investigar as trajetórias de Maria Yedda e Eulália, relacionando suas experiências narradas com o meio em que foram criadas e, na História, com o campo universitário no qual estiveram inseridas. O desafio consiste na tentativa de superação da descrição dos fatos narrados, pois pretendemos perceber, a partir dos acontecimentos que lhes foram mais significativos, a maneira como elas se constituíram e como se percebem historiadoras.

Se apontamos uma diferença entre os tipos de fontes produzidas pelas duas duplas de historiadoras, por outro lado, é necessário dizer que existe um registro que as aproximam: a mediação da memória. Como bem explicitado por Michael Pollak (1992), as memórias individuais rompem com a ordem cronológica, enfatizam acontecimentos próximos e são atravessadas por sentimentos e emoções que podem refutar ou trazer para o depoimento determinados registros. O registro individual, contudo, pode ser falho e parcial e por isso é necessário refletir o conjunto total das narrativas e investigar os contextos históricos da época estudada. Ademais, podemos tanto nos lembrar de um episódio específico do passado em seus múltiplos detalhes, como de seu significado, pois guardamos sentidos, esquemas e estruturas constituídas coletivamente que nos "facilitam" a lembrança de eventos vivenciados. Por extensão, ao procurarmos dar sentido ao passado, podemos também ser influenciados pelos esquemas adquiridos e estes podem nos induzir a lembrar o que não aconteceu, ou ao contrário, a esquecer importantes aspectos.

Nas trajetórias de Maria Yedda e Eulália, portanto, pretendemos analisar os traços, sinais e situações que podem nos indicar como foi o processo da sua constituição como historiadoras para além do resultado final de seu trabalho, ou seja, de sua obra e repercussões no interior do campo historiográfico. É irrefutável que a qualidade e o valor conferidos às suas obras são registros importantes e que, sem eles, não existe a possibilidade de relacioná-las ou incluí-las ao campo historiográfico. Mas, a obra não é somente um produto que se realiza a partir de uma mente superior, diferenciada ou genial. Entendemos a obra como resultado final de um processo amplo e multifacetado no qual as dimensões da vida pública e privada se misturam, em que os aspectos subjetivos espelhados por redes de afetos e desejos movem estes agentes para o campo da pesquisa histórica, em que a identidade do historiador e da historiadora faz parte de um devir sempre em composição conforme os contextos sócio-históricos, pessoais e institucionais.

Ainda nesse capítulo pretendemos discutir a centralidade do trabalho na vida das pioneiras, bem como suas implicações na vida pessoal, familiar e afetiva. Problematicar esse tipo de questão é uma tentativa nova de pensar as trajetórias dessas profissionais, uma vez que defendemos a ideia de que o trabalho não está desvinculado das experiências no mundo privado, doméstico e familiar. Mesmo com os limites apresentados pelas fontes memorialísticas, especialmente no que diz respeito à pouca quantidade de informações, lançaremos algumas reflexões sobre essas articulações que se consolidarão mais à frente, no capítulo 6 desta tese.

### ***3.1) Infância e juventude: lugares da diferença na construção da identidade de historiadora***

Apesar dos pais serem oriundos do Rio Grande do Norte, Maria Yedda Leite Linhares nasceu em Fortaleza, em 1921. A grande influência na sua vida foi a mãe que, apesar de pertencer a uma família tradicional, os Brito Guerra, foi criada por uma mãe pobre e viúva que não tinha condições de matriculá-la em um colégio. Naquela época, era comum as filhas das famílias ricas estudarem em colégios católicos do Rio de Janeiro, justamente porque era rara a existência de colégios bons nas cidades do interior. A mãe de Maria Yedda trabalhou desde criança como costureira. Apesar de

ter recebido instrução bem simples e de não ter concluído os estudos, ela foi uma pessoa interessada e sensível aos problemas do mundo. Aprendera sozinha a língua francesa, dedicando-se também à literatura clássica. “Era uma pessoa de espírito fino, gostaria de ter sido uma intelectual (...) aprendeu francês sozinha para poder ler a literatura francesa, o que, numa cidade pequena, do interior, é uma coisa extraordinária” (LINHARES, 1992: 216). Era essencialmente a mãe que, em casa, se dispunha às discussões com os filhos a respeito de temas políticos e sociais do seu tempo.

Seu pai, descendente de imigrante de portugueses, também teve uma infância difícil e aos seis anos de idade já trabalhava numa fábrica de enrolar fumo. Tal como a mãe, ele também recebeu uma formação escolar precária e teve que contar com a ajuda de amigos e professores para se instruir. Mesmo assim, era um homem fino, elegante e que gostava de poesia e fotografia. Maria Yedda expressou interesse desde cedo pela literatura, em especial a poesia. Machado de Assis, Flaubert, Victor Hugo e Dickens foram os principais autores lidos por ela e seus irmãos, Edmilson e Yone.<sup>51</sup> Foi ainda corretor de comércio e exportação, trabalhando de modo autônomo, “pois nunca aceitou ter patrão”. Era uma pessoa que gostava de circular nas esferas sociais mais elevadas e costumava “reproduzir as ideologias dos ricos com os quais convivia” (LINHARES, 1992: 217). Acreditava que o trabalho era o caminho para a ascensão social, para o sucesso, para a riqueza, transmitindo piamente esses valores aos filhos. A mãe, por sua vez, não gostava muito das famílias ricas, pois sentia mais empatia pelos pobres e oprimidos. As críticas que fazia ao seu marido diziam respeito ao convívio dele com a família Linhares e os demais amigos que estavam numa posição social mais alta. Ela “sempre foi mais progressista (...) acho que era anarquista, sem saber. Se tivesse vivido na Europa, teria sido uma daquelas mulheres de bandeira em punho” (LINHARES, 1992: 217).

Eulália Maria Lahmeyer Lobo nasceu no famoso bairro de Botafogo, Rio de Janeiro, em 1924. Sua mãe, Georgeta Furquim Lahmeyer, pertencia a uma tradicional família de Vassouras, Rio de Janeiro, que vivia da produção cafeeira. Quando jovem, Georgeta fez o primário e secundário no Colégio Sion no Rio de Janeiro, para onde iam as filhas das famílias mais abastadas que privilegiavam a educação religiosa, com grande ênfase na cultura, literatura e língua francesa.

---

<sup>51</sup>Yone Leite é professora universitária, Ph.D em Linguística, especialista em tupi-tapirapé.

Seu pai, Antonio Dias Leite, um imigrante português que participara da revolução liberal do Porto, era anticlerical e ridicularizava a aristocracia rural. Ele provinha do campo, de uma cidade portuguesa chamada São João da Madeira, mas teve experiências de trabalho e culturais no meio urbano, ocupando-se de diferentes atividades e em vários países: “ele trabalhou numa porção de coisas, inclusive com o Eiffel, na construção da ponte D. Luiz, no Porto, como subalterno. Depois foi livreiro em Londres e Lisboa” (LOBO, 1992: 84). Finalmente, quando veio ao Rio de Janeiro a convite para trabalhar na casa comercial Soto Maior, passou a se dedicar ao comércio e importação de produtos. Conta Eulália que no início a situação dele não foi fácil, uma vez que ele “veio na ilusão de que ia ter uma posição melhor, mas foi enganado, e quando chegou, mandaram-no varrer loja” (LOBO, 1992: 85). Mesmo assim, aos poucos, ele se tornou caixeiro viajante e dono de uma empresa atacadista de tecidos.

É notável nos relatos de Eulália a admiração por seu pai e a influência que ele teve em sua vida. Sua experiência profissional permitiu que fizesse o cruzamento entre a vida pessoal e intelectual, de modo que a correspondência de seu pai foi analisada como fonte histórica. Alguns anos antes de falecer, em 2011, ela escreveu uma comunicação ao XII encontro da ANPUH (2006) sobre a história de Antonio, baseada em cartas endereçadas à esposa, retratos e entrevistas, intitulada como *Imigração e História de Vida (trajetória de seu pai, o imigrante Antonio Dias Leite)*. Era uma pessoa de personalidade muito forte, extremamente inteligente, espirituoso e um “autodidata incrível”. Foi com o pai que Eulália teve os primeiros contatos com a História, pois Antonio costumava trazer para casa coleções como a “História Universal, de Guillermo Oncken, que era famosa na época, História de Portugal, História da colonização portuguesa” (LOBO, 1992: 85). Sobre o espírito autodidata de Antonio, cuja característica ela disse ter herdado, Eulália se mostra orgulhosa e expressa tal contentamento nas seguintes palavras:

Para terem uma ideia da pessoa, uma ocasião ele resolveu tirar umas férias e quis aprender a nadar. Comprou um livro sobre natação, treinou os movimentos no tapete e quando chegou na praia, saiu nadando. É relativamente comum uma pessoa crescer economicamente, subir verticalmente na sociedade. Mas acho que não é comum uma pessoa adquirir a cultura que ele adquiriu por conta própria, tendo tão pouco tempo livre. Era também um homem de bom gosto (LOBO, 1992: 86).

As origens sociais e familiares de Maria Yedda e Eulália aparecem com muita frequência em suas entrevistas e depoimentos, bem como os detalhes das experiências de vida de seus pais. O sentimento de pertencimento a uma história familiar única e singular é acompanhado pela tomada de consciência e valorização da influência materna e paterna em suas vidas. Enquanto Maria Yedda se identifica com a mãe, Eulália revela identificações com o pai, aproximações essas que se dão no registro afetivo-intelectual. Em comum, elas desfrutaram um ambiente familiar que estimulava a leitura, os debates e a busca do conhecimento. Outro registro importante que aparece nas duas narrativas é o estímulo que receberam dos pais para buscarem a independência financeira e autonomia intelectual, algo raro na educação feminina nas primeiras décadas do século XX. Podemos assinalar que as experiências de vida pelas quais elas passaram na juventude, sobretudo aquelas relacionadas às interações sócio-familiares, impactaram positivamente suas futuras jornadas no meio acadêmico (LIBLIK, 2016c: 118).

As numerosas menções sobre a vida na infância e adolescência remetem ao que David Lowenthal desenvolve sobre a maneira como conhecemos o passado. Para este autor, não temos muita consciência da maioria dos “resíduos do passado” de nossa história de vida. Mas, é possível atribuir significados a eles conforme o momento presente: esse esforço consciente é necessário para reconhecer que muito do que vivemos hoje advém do passado. Na verdade, temos consciência do passado como algo que coexiste com o presente, ao mesmo tempo em que se distingue dele (LOWENTHAL, 1998: 64-65). Dito de outra maneira, tanto Eulália quanto Maria Yedda atribuem às experiências positivas do passado, em especial a educação e os exemplos recebidos pelos pais e mães, o grande vetor que as impulsionou para uma vida intelectual e profissional. É importante destacar que as famílias naquela época não tinham essa atitude tão liberal em relação à educação das filhas.

Certamente Maria Yedda e Eulália receberam uma educação diferenciada do ponto de vista das orientações de gênero. O apoio e o incentivo à educação, ao conhecimento e a uma atitude mais autônoma para as meninas e jovens era algo incomum para as famílias de classes médias e privilegiadas. Como se sabe, essas historiadoras pertencem a uma geração que atribuía às mulheres o papel de esposa, mãe e dona de casa, ocupações consideradas como o destino natural das mulheres. Maternidade, casamento e dedicação ao lar faziam parte da essência feminina, sem que houvesse muitas possibilidades de aberturas para espaços de resistência e

contestação (PINSKY, 2012). A vocação voltada para a maternidade e a vida doméstica seriam marcas de feminilidade, enquanto a iniciativa, a participação no mercado de trabalho, a presença no espaço público, a força e o espírito de aventura definiriam a masculinidade. Isso não quer dizer que todas as mulheres pensassem e agissem de acordo com o esperado – como é o caso de Eulália, Maria Yedda e outras pioneiras – mas que as expectativas sociais faziam parte de sua realidade, influenciando suas atitudes e moderando suas escolhas. Por outro lado, sobre as diversas maneiras de expressarem suas subjetividades, é possível afirmar que Maria Yedda teve, com a mediação de sua própria mãe, experiências diferenciadas na juventude, desviando-se – dentro de alguns limites – das exigências sociais impostas (LIBLIK, 2016c: 118).

Quanto à educação, a mãe de Maria Yedda nunca permitiu que ela estudasse em colégios particulares de Fortaleza, principalmente aqueles dirigidos por religiosas. Preferiu que a filha recebesse instruções em casa, perto da família, justamente porque as “freiras só serviam para educar meninas ricas” (LINHARES, 1992: 217). Foi dessa maneira que Maria Yedda aprendeu a ler e escrever com a ajuda de uma professora que ia até sua casa. A infância em Fortaleza foi marcada por muita música, dança, teatro e cinema. Costumava levar uma cadeira para assistir aos filmes que passavam no Grêmio Recreativo do Calçamento Mecejana, lembrando muito as cenas do emblemático filme *Cinema Paradiso*. Aprendeu aulas básicas de piano na casa dos Linhares, conseguindo tocar, no máximo, *Pour Elise*. Apesar de nunca ter assistido peças de teatro, quando criança gostava de escrever roteiros que eram dirigidos e encenados por ela mesma e um grupo de amigas. De cabelos curtos e com franjinha, Maria Yedda “cantava, dançava, declamava, era muito metida, muito saliente, muito apresentada” (LINHARES, 1992: 217). Tal como Alice Canabrava, Maria Yedda afirma que era uma criança destemida e desinibida, cujo perfil se diferenciava dos modelos subjetivos femininos da época, em que as mulheres deveriam ser discretas, modestas, inibidas e pouco atuantes no espaço público.

Para destacar esse perfil, Maria Yedda elege um acontecimento em sua história de vida. Certa vez, aos oito anos, ela quis assistir a passagem da Caravana Liberal que iria passar na frente da casa de sua família. Pediu, então, para a babá colocar-lhe um laço de fita vermelha no alto da cabeça e cobrir a sacada da janela com uma colcha também vermelha. Tudo isso para recepcionar os manifestantes libertários. No entanto, seu pai fazia parte do grupo político oposto, que era contra a

Aliança Liberal. Ao contrário do que se possa imaginar, Maria Yedda não pretendia, com isso, se opor ao pai. Na verdade, nem ela sabia ao certo dos motivos que a levaram para a sacada da janela e esperar o grupo: “agora, a troco de quê eu estava contestando, eu não sei. Mamãe não me influenciou nisso. Não tenho capacidade de explicar, acho mesmo que nasci com espírito de porco” (LINHARES, 1992: 218). A lembrança de tal acontecimento tem por objetivo atender e até mesmo justificar o fato de que ela sempre manteve um perfil decidido, enérgico e determinado em sua trajetória intelectual. E qual foi a atitude de seu pai em relação a este comportamento?

O interessante é que papai ficou uma fera, mas não podia proibir a filha de se manifestar. Afinal, as famílias daquela época não eram tão despóticas como hoje se pensa. Quando a caravana passou, eles pararam diante da primeira casa de Fortaleza. Estavam certos de que era uma casa de aliancistas. Um deles fez um discurso, não entendi absolutamente nada, mas achei muito bonito, muito importante. Ainda guardo na memória aquela voz, uma voz fantástica (LINHARES, 1992: 218).

A partir de 1929, as dificuldades econômicas que atingiram a família, principalmente o desemprego do pai, motivaram sua mudança para o Rio Grande do Sul. No entanto, a permanência da família neste estado foi restrita ao período de oito meses, uma vez que todos seguiram para o Rio de Janeiro, onde se estabeleceram definitivamente em 1933 e, como diz Maria Yedda “cessa nesse ponto o relato da família nordestina migrante”. Um dos problemas que ela enfrentou no transcurso dessas mudanças interestaduais foi a interrupção dos estudos. Até os 12 anos de idade, ela não tinha ainda completado a educação formal na escola primária. Mas perto da casa onde passaram a morar, na Tijuca, havia um instituto escolar chamado Lafayette. Foi nele que Maria Yedda se preparou para o exame de admissão no ginásio, iniciando posteriormente, o ensino secundário. Concluiu, finalmente, o ensino no Colégio São Paulo, onde muitas de suas amigas do Ceará estudavam também. “Aí mamãe brigou comigo, porque era colégio de freiras. Ela nunca botou o pé lá. Mas foi lá que terminei o ginásio” (LINHARES, 1992: 218).

No colégio São Paulo teve mais facilidade para disciplinas direcionadas à cultura, sociedade e literatura e, quanto à disciplina de História, lembra que teve uma excelente professora desta matéria, Ruth de Almeida Serra. A par de sua formação na escola, aprendeu com a esposa de um amigo de seu pai, Mercedes Ibiapina, o francês e o inglês, idiomas que foram importantes depois para seu desenvolvimento

profissional. Com estas ferramentas, mais tarde ela pôde realizar cursos nos Estados Unidos e lecionar na França a disciplina de História do Brasil.

Eulália também teve uma infância e educação diferenciadas que acabaram influenciando em suas escolhas profissionais. Os primeiros anos de vida de Eulália no Rio de Janeiro se passaram em uma casa ampla, arborizada, espaçosa e profundamente inspirada no estilo inglês do século XIX. Era o lugar ideal para os encontros com a família, parentes, primos e diversas crianças que a visitavam diariamente. Quanto aos retratos de família, Eulália narra que seu pai, Antonio, não aparece na posição clássica dessa época, ou seja, a mulher/mãe sentada e o homem/pai atrás da cadeira, com a mão no ombro dela em atitude afetiva, mas também dominadora. As preocupações de seu pai a respeito da educação que deveria receber diferiam dos padrões da época: desejava que Eulália não fosse a uma escola convencional, pois considerava que o ensino era muito rotineiro, baseado na memorização de informação, não contribuindo para o “espírito criativo”. As cartas de Antônio à sua mãe, Georgeta, revelam o seu interesse na educação, atribuindo muita importância ao estudo de línguas, caligrafia, e em especial à língua portuguesa, história e literatura. Em casa, a liberdade de expressar opinião era preservada a todos, havendo acalorados debates políticos e literários em que todas as mulheres participavam. Ao lado disso, Antonio dava muito valor ao ensino prático, de como se dirigir às pessoas, iniciar um processo, ir ao banco, ao correio, etc. (LOBO, 2006).

Com uma autorização para não frequentar a escola tradicional e com a ajuda da professora Nair Lopes, Eulália cursou o ensino primário e secundário em casa, juntamente com os primos. De fato, o conhecimento adquirido por ela nos primeiros anos de estudo não era comum e tampouco próximo de um ensino tradicional. Tinha aulas de botânica no Jardim Botânico e visitava fábricas para ver as condições de vida dos operários. Eulália também encenava peças de teatro, representava personagens históricos e usava a imaginação e uma boa dose de fantasia para aprender.

Os alunos imaginavam que iam fazer uma viagem; então, teríamos de escrever cartas dos vários lugares onde supostamente estaríamos, contar as aventuras que quiséssemos, contanto que dêssemos informações sobre a extensão do estado, a população, a vegetação, integrando tudo, geografia, história, economia. Tenho ainda esses cadernos porque minha mãe guardou. Havia um do Brasil, com essa visão conjunta. Fazíamos também viagens no tempo, imaginávamos na Síria, na Pérsia etc... vestíamos-nos com roupas que buscávamos para imitar em modelos, em cartões postais. Podíamos fantasiar as coisas como se fosse uma peça de teatro, contanto que incluíssemos os dados, que estudássemos, pesquisássemos. Era



interessante, bem diferente, muito divertido, a gente adorava (LOBO, 2003: 240).

Apesar disso, algumas dificuldades surgiram e tiveram de ser superadas. Uma delas foi a obrigatoriedade de realizar as provas oficiais que lhe garantissem o reconhecimento do título de conclusão do curso ginasial. Foi por isso que ela teve que frequentar o tradicional colégio Jacobina, ao menos para realizar os exames escolares necessários.<sup>52</sup> Como de costume, este colégio atendia apenas o público feminino, ensinava francês e seguia a tradição religiosa católica. No dia-a-dia, as alunas costumavam usar saia cinza, camisa de popeline branca, gravata vermelha listrada, suspensórios, meia soquete branca e sapato boneca. Foi nesta fase que Eulália conheceu uma importante pessoa que colaboraria para sua entrada no ensino superior: o professor Américo Jacobina Lacombe. Sua estima e respeito por este professor devem-se, sobretudo, por tê-la preparado para o exame que a permitiu ingressar na FNFI.

Um homem de grande conhecimento, muita cultura, de atitudes elegantes, pessoa discreta, com uma cultura ampla, um historiador que se preocupava com as relações internacionais, com a colocação do Brasil no mundo e que desempenhou papéis relevantes no exterior. (...). Contudo, ele não se interessava pelas matérias pelas quais eu mais me interessei. Ele se voltava para a questão diplomática, o direito internacional, era uma pessoa conservadora, mas que mantinha uma compreensão abrangente e ótimo didata. (...). Fui na casa dele, em Cosme Velho, e perguntei se ele poderia me preparar para as provas dali a dois meses; por isso ele teve um papel muito importante para mim. Ele foi a primeira pessoa a me visitar quando eu fui expulsa da Faculdade de Filosofia (LOBO, 2003: 241).

Certamente o ambiente familiar e educacional contribuiu para que, mais tarde, as duas historiadoras tivessem mais facilidades para se projetarem no meio acadêmico da universidade. Podemos apontar dois aspectos importantes: o intelectual e as relações intersubjetivas. O primeiro diz respeito ao ensino diferenciado que tiveram na infância e adolescência, uma vez que foram preparadas para compreenderem o mundo para além dos modelos e visões tradicionais. Aliado a isso, o ensino da língua francesa e inglesa foi extremamente importante, pois permitiu a elas, no futuro, se

---

<sup>52</sup>Fundado em 1902 pelas irmãs Francisca Jacobina e Isabel Jacobina Lacombe, o colégio Jacobina funcionou em um casarão até 1980, quando encerrou suas atividades por problemas financeiros. A fundação do colégio teve como intuito a educação das filhas de Francisca e Isabel e, posteriormente, dos moradores que viviam nos arredores da instituição.

projetarem no cenário internacional. O segundo aspecto relaciona-se ao fato de que foram preparadas e estimuladas a buscarem o debate e a reflexão de forma confiante, não temendo possíveis opiniões divergentes de seus interlocutores. Desde muito cedo seus articuladores foram os pais, tios, irmãos e primos, bem como pessoas próximas da família como, por exemplo, o professor Américo Lacombe, de modo que no ambiente acadêmico, a convivência, o debate e as parcerias com os historiadores homens não representou um cenário absolutamente novo ou intimidante.

Quando estava, enfim, no último ano do ginásio, em 1938, o Ministério da Educação promoveu um concurso intelectual – a Maratona Intelectual em História, Matemática e Português – no qual os colégios de todo o país podiam inscrever os alunos do ensino secundário. Contudo, as freiras do colégio não queriam inscrever Maria Yedda no concurso, uma vez que ela poderia “desmoralizar o colégio” por presidir a comissão do baile de formatura e por gostar de dançar: “(...) as freiras estavam com muita raiva de mim porque achavam que dançar era imoral” (LINHARES, 1992: 218). Mesmo assim, Maria Yedda foi sozinha ao Ministério, explicou a situação que ocorria no colégio e solicitou sua inscrição. Tendo conseguido participar da maratona, ela realizou durante um mês as provas escritas e debateu diversos assuntos com outros alunos – quem competiu com ela, por exemplo, foi Darcy Ribeiro. E o resultado?

Depois de um mês de provas, uma animação danada, cheguei em casa com mamãe, voltando de um concerto no Municipal, e lá estava um telegrama com a notícia: eu havia tirado o primeiro prêmio nacional na maratona de história. Tive dez em tudo (LINHARES, 1992: 219)

Um dos prêmios conquistados nesta maratona foi o livro *A História Geral*, de Varnhagen. Foi exatamente nessa época, em meados da década de 30, que surgiu o interesse pela História. Na verdade, Maria Yedda não tinha ainda uma noção clara do que era propriamente a formação em conhecimento histórico. Em um primeiro momento, a necessidade de trabalhar constituiu um dos principais motivos para o ingresso em um curso superior. “Estaria mentido se dissesse que foi por idealismo. Eu era uma moça pobre e precisava trabalhar. Na década de 30, o que uma moça de classe média sem recursos poderia fazer?”. O objetivo era se formar para depois se tornar professora em escola pública, apesar de que ela nunca sentiu vocação para

trabalhar com crianças. Tampouco passou pela sua cabeça cursar Medicina, Engenharia ou Direito. Sua sorte foi a fundação da Universidade do Distrito Federal (UDF) pelo secretário da Educação, Anísio Teixeira, cujo projeto congregava cursos da área de Letras, Ciências Sociais, Ciências Físicas e Matemática. Em janeiro de 1939, aos 17 anos, Maria Yedda se matriculou no curso de História depois de ter passado no exame vestibular. “Era muito jovem diante dos colegas bem mais velhos e experientes no magistério, muitos formados nas faculdades tradicionais” (LINHARES 2007: 25).

Quando terminou o quinto ano do ginásio, em 1941, aos 17 anos, Eulália ingressou no curso de História e Geografia da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) da Universidade do Brasil. Nesta fase de transição os candidatos foram liberados de realizar os dois anos de curso complementares após o ginásio e puderam fazer o exame direto para a universidade. A prova que realizou para ingressar na FNFfi foi organizada pelos próprios professores da missão francesa e, já que eles não dominavam a língua portuguesa, os candidatos tiveram que responder às perguntas orais em francês. E por que Eulália escolheu o curso de História e Geografia? Quais foram suas motivações e interesses? Uma vez que ela não desejava ser professora primária, ela relata que decidiu por esse campo de ensino “para entender a evolução do Brasil, compreender a formação da cultura brasileira e da América Latina em geral” (LOBO, 1992: 85).

O relato de Eulália indica um outro lado das motivações que levaram as mulheres a realizarem um curso superior na década de 1930 e 1940. Se havia por parte de algumas delas a necessidade de concluir um curso superior para obter a licenciatura no ensino secundário e trabalhar – principalmente no caso das comissionadas – havia também, por outro lado, aquelas que pertenciam a famílias tradicionais que estimulavam suas filhas a realizar um curso superior para somente obter um diploma universitário, como uma forma de ilustração. O diploma consistia num símbolo que conferia distinção nas famílias mais abastadas, de forma que na primeira metade do século XX, muitas jovens foram estimuladas por seus pais para saírem à conquista dele. Foi possivelmente esse o caso de Eulália.

### ***3.2) Trajetórias acadêmicas e profissionais: Clio nas relações pessoais e afetivas***

Se as motivações que conduziram as duas historiadoras a escolherem o curso de História foram diferentes, o mesmo não se pode dizer acerca de suas primeiras vivências na universidade, uma vez que elas narram praticamente as mesmas experiências e impressões que tiveram com os professores de História. Na extinta UDF, Maria Yedda narra que teve aulas com Francis Ruellan, Victor Tapié e Antoine Bon; enquanto Eulália lembra-se de Antoine Bon, Victor Leuzinger, Josué de Castro e Victor Tapié. Os professores que mais marcaram foram aqueles que apresentavam ampla erudição e capacidade analítica, ao passo que as críticas convergiam àqueles que davam aulas “tradicionais”, “superficiais” e “positivistas”. A turma de Eulália, em 1941, era pequena, pois só tinha quatro alunos matriculados.

Vale destacar que a passagem de Maria Yedda na UDF foi breve, uma vez que ela ganhou uma bolsa (1940-1942) do Institute of International Education, em Nova York, quando estava cursando o segundo ano do curso de História. Nos Estados Unidos, Maria Yedda teve experiências muito enriquecedoras do ponto de vista social e acadêmico. Ela narra que conheceu os costumes do país, “aprendi seu cancionero, sua culinária” e era sempre convidada para passar feriados e fins de semana na residência das famílias de suas colegas (LINHARES, 2007: 26). Frequentava festas, jogos esportivos, teatros, cinemas, além de ter ministrado um curso de Português no centro de línguas estrangeiras em Middlebury, Vermont.

Aí tive a inesquecível experiência de conviver com alguns dos mais brilhantes intelectuais da Espanha, então morando nos Estados Unidos como refugiados políticos. Tive convites para permanecer nos Estados Unidos, extremamente vantajosos, mas optei por continuar a ser brasileira. Em 7 de setembro, desembarcava de um DC3 no aeroporto do Rio de Janeiro (Santos Dumont) (...). A experiência adquirida ajudou-me muito, quatro anos mais tarde, quando ingressei na Faculdade de Filosofia para ser assistente do Professor Carlos Delgado de Carvalho, catedrático de História Moderna e Contemporânea (LINHARES, 2007: 26-7).

Maria Yedda retornou dos Estados Unidos em 1942, a pedido de seu pai, pois a família passava por dificuldades financeiras e era preciso que ela trabalhasse para ajudar nas despesas domésticas. Passou a ensinar português para estrangeiros para complementar a renda familiar e posteriormente trabalhou no DASP (Departamento

Administrativo do Setor Público) como “técnica de pessoal”. Após o retorno, foi transferida para a FNFi, “bem diversa daquela que alimentara meus ideais de jovens, ainda quase adolescente, nos anos 30”, sendo integrada à turma de Eulália. Para completar, ela ainda entra para a União Nacional dos Estudantes (UNE) (LINHARES, 2007: 25).<sup>53</sup>

Maria Yedda diplomou-se em História em 1944 e o acontecimento mais importante veio alguns anos mais tarde, em 1946, com o convite para ser assistente do professor Carlos Delgado de Carvalho, mestre de origem francesa e catedrático de História Moderna e Contemporânea. Como na época não havia concursos ou processos similares, os convites se davam conforme as relações de amizade e confiança entre catedrático e aluno. Maria Yedda conhecia bem Carlos Delgado, “por relações de família”<sup>54</sup> e já tinha colaborado com ele na realização de dois livros. Sua aproximação com a cadeira de História Moderna e Contemporânea alimentou, pioneiramente, seus estudos referentes à História das Relações Internacionais.<sup>55</sup>

O estudo das questões internacionais iniciou-se quando a UDF foi institucionalizada por Anísio Teixeira. Percebeu-se, em meio às turbulências da década de 1930 que o país estava vinculado às grandes transformações mundiais. Delgado de Carvalho, além de historiador, também possuía vivência diplomática e, além de implementar seminários, trouxe estudos sobre a Questão do Oriente, as rivalidades europeias, a ação do Imperialismo, e especialmente as rivalidades entre as potências em torno da dominação da África. Maria Yedda Linhares, em torno de quem se reunia um jovem grupo de pesquisadores - Hugo e Arthur Weiss, Francisco Falcon, Valentina Rocha Lima e, mais tarde, Ciro Flamarion Cardoso, José Luiz Werneck da Silva e Pedro Celso Uchoa Cavalcanti - aprofundaria tais análises, em especial em torno da questão do Imperialismo e da Descolonização (SILVA; MATTOS; FRAGOSO, 2001:11).

---

<sup>53</sup> Além de Maria Yedda ter dificuldades de pedir equivalência das disciplinas cursadas nos EUA, sentiu-se deslocada por não ter mais o convívio com os colegas de turma uma vez que estes já tinham se formado. A participação do Brasil na II Guerra Mundial, a necessidade de trabalhar e a “falta de compreensão do que estava acontecendo no país” foram fatores que a desmotivaram por alguns anos.

<sup>54</sup> A esposa de Delgado de Carvalho, dona Vera, era tia de uma grande amiga de Maria Yedda, Cecília Wagley.

<sup>55</sup> Por meio de sua amizade com o diretor da Reuters e France Presse, Gabriel Lacombe, Maria Yedda teve acesso a muitos documentos internacionais. Aos poucos, ela passou a encomendar documentos diplomáticos da Alemanha, Áustria, Itália, Inglaterra e França. Por causa disso, foi convidada para ensinar História das Relações Internacionais no Instituto Rio Branco.

É importante destacar um aspecto peculiar nas trajetórias de Maria Yedda e de Eulália: a capacidade de manter relações intelectuais e de amizade com colegas intelectuais, em geral homens. Mais do que isso, na perspectiva delas, foi por meio de numerosos contatos e relacionamentos com historiadores e intelectuais de outras áreas que a pesquisa em História se consolidou em suas carreiras. Eulália e Maria Yedda pertencem à primeira geração de historiadores e historiadoras que estavam incumbidos de estruturar e organizar o currículo de História na universidade, bem como dar os primeiros passos para a consolidação de um projeto que seria a pesquisa com fontes primárias. Para isso se tornar possível, foi necessária a constituição de um perfil acadêmico e intelectual voltado para a pesquisa em grupo. O individualismo precisaria ser substituído, como afirma Maria Yedda, pelo “espírito coletivo”, em que os encontros e reuniões marcaram as experiências acadêmicas desses intelectuais (LIBLIK, 2016c). Em muitos casos, as reuniões não eram formais e não ocorriam nos gabinetes ou salas da universidade. Os encontros ocorriam nas residências dos intelectuais, restaurantes e bares:

Era muito comum eu e meu marido pegarmos um avião na quinta-feira e irmos até lá. Encontrávamos com Novais, Alice Canabrava, Octávio Ianni, Fernando Henrique Cardoso, tomávamos um chope ou jantávamos, e no dia seguinte eu ia às livrarias. Era muito importante esse convívio, fazia parte da nossa prática. Vivíamos sonhando aqui em pesquisar como eles (LINHARES, 1992: 229).

Ambas as historiadoras possuíam um perfil agregador, fato muito bem demonstrado em várias entrevistas. Ainda na época em que era estudante universitária, Maria Yedda conheceu “toda uma juventude intelectual e politizada”. Tornou-se amiga de Samuel Wainer, Paulo Silveira, Joel Silveira, Carlos Drummond de Andrade, Sérgio Buarque de Holanda, Darcy Ribeiro e Hermes Lima. Em reuniões estudantis, travou contato com Mario Alves e Carlos Marighella. Outro grande amigo seu foi Darcy Ribeiro, cuja amizade iniciou-se em 1942. Foram cinquenta anos de amizade e juntos “elaboraram a Universidade de Brasília, que foi o grande momento de união de cérebros da universidade brasileira” (LINHARES, 1992: 234). Outra pessoa que a influenciou na maneira de pensar a política no Brasil foi Gabriel

Lacombe, diretor francês da agência Reuters<sup>56</sup> e fundador da France Presse no Brasil. Entre os historiadores brasileiros, ela destaca:

(...) com carinho, saudade e eterna admiração, meus amigos Francisco Iglésias e Sérgio Buarque de Holanda, e entre colegas, intelectuais cientistas sociais do maior gabarito e da maior seriedade profissional, lembro de Florestan Fernandes, Victor Nunes Leal, Josué de Castro e Enio Silveira (LINHARES, 2007: 31).

Na trajetória acadêmica de Eulália, também é marcante os contatos intelectuais que realizou com colegas do sexo masculino. Além de Carlos Ott, Eulália fez amizade com Jayme Cortesão, que a recebia em casa para realizar seus estudos na época em que fazia doutorado:

Quem me indicou livros de metodologia foi um alemão chamado Carlos Ott, que antes havia morado na Bahia e escreveu uma história de Salvador. Ele pesquisava no Instituto Histórico e eu ia muito estudar lá, também por minha conta. Era ele quem me aconselhava” (LOBO, 1992: 87).

Quem me ajudou muito também foi Jayme Cortesão. Aliás, foi uma luta para evitar um conflito com Sílvio Júlio, que o tratava como inimigo fígadal, pois Jayme Cortesão exaltava os portugueses ao máximo da lusofilia. Ele era uma pessoa maravilhosa, finíssima de trato. Morava numa casa linda na Tijuca e me convidou para estudar em seu escritório quantas vezes eu quisesse. Botou lá uma escrivaninha para mim, antiga, de jacarandá. Tinha coleções de legislação portuguesa antiga, cartas, diários de navegação. Foi muito importante” (LOBO, 1992: 88).

Eulália sempre se dedicou com muito afinco aos estudos da América Latina e estabeleceu muitas parcerias e contatos que estimularam sua produção. Apesar de que nas décadas de 1950 e 1960 havia poucos historiadores e historiaras que pesquisavam esse tema, ela conseguiu, assim como Maria Yedda, agregar um número razoável de pesquisadores ao seu redor. Ao ser questionada sobre esses historiadores, ela responde:

Havia o Jayme Coelho, professor da Uerj, que naquele tempo tinha outro nome. Ele foi da minha banca de doutorado, junto com Sílvio Júlio e Eremildo Viana. Em São Paulo tinha a Alice Canabrava, que era grande figura da História da América Latina naquela época. Nós nos encontrávamos de vez em quando naqueles colóquios luso-brasileiros e

---

<sup>56</sup>Na agência Reuters, Maria Yedda redigia notícias em inglês e as enviava para Londres.

conversávamos muito sobre América Latina. O trabalho dela era formidável (LOBO, 1992: 89).

O estabelecimento de uma rede de contatos era, sem sombra de dúvidas, um privilégio para a historiadora ou historiador que quisesse se destacar no campo historiográfico. Maria Yedda criou muitos contatos em sua trajetória profissional, os quais foram importantes ao longo de a sua carreira. Um deles foi com a diretoria do France Presse que remetia a ela publicações de periódicos. Outro foi com a Rádio MEC (Rádio do Ministério da Educação e da Cultura), onde assumiu o cargo de diretora no final da década de 1950. Quando foi aposentada e afastada compulsoriamente da universidade pela ditadura militar, tendo que ir para a França, ela recebeu ajuda de Fernand Braudel que era seu amigo de longa data. Esse e outros diversos relacionamentos, dados não somente por questões profissionais, mas de afeto, permitiram que Maria Yedda pudesse colocar em prática sua pesquisa, entrar nos espaços de sociabilidade dos intelectuais e, conseqüentemente, publicar e divulgar suas obras e práticas docentes.

Por essas razões, sugerimos que a amizade foi um dos fatores que serviu como alicerce para as mulheres da primeira geração se tornarem historiadoras. Através dela, as profissionais da história construíram redes de relações que lhes davam suporte para confrontar a comum hostilidade à intelectualidade feminina. A historiadora Ana Paula Vosne Martins já nos lembrou desta questão em seu artigo *Da amizade entre homens e mulheres: cultura e sociabilidade nos salões iluministas*. Neste artigo, Martins propõe que foi pela amizade que homens e mulheres modernos começaram a romper as distâncias culturais de gênero que os colocavam em mundos paralelos (MARTINS, 2007: 51-67). Outra historiadora que analisou a amizade entre homens e mulheres no campo intelectual foi Beatriz Polidori Zechlinski. Em sua pesquisa intitulada *Três autoras francesas e a cultura escrita no século XVII: gênero e sociabilidades*, a autora mostra como os homens letrados ofereceram apoio intelectual e afetivo nos diversos momentos em que a autoridade literária de algumas escritoras foi questionada. Eles deram apoio e auxílio para as iniciantes, compartilhando com elas a experiência de superar os desafios de praticar uma atividade que era não só desaconselhada para as mulheres, mas considerada um desvio da sua verdadeira função social. Analisando algumas relações de amizade entre homens e mulheres do século XVII, Zechlinski verifica que existiram relacionamentos que não eram



dicotômicos nem marcados pela oposição. Portanto, eram experiências não hierárquicas de troca intelectual nas quais se desenvolveu a afetividade entre homens e mulheres, retirando-as do patamar da subordinação (ZECHLINSKI, 2012: 114-115). A amizade mostrava-se tanto para as escritoras estudadas por Zechlinski quanto para as historiadoras da primeira geração, não só como uma tática de inserção nos espaços do saber, mas também como uma experiência de igualdade que lhes proporcionava desenvolver relações com homens em esferas da vida social que perpassassem o âmbito familiar e doméstico.

Além da intensa sociabilidade com vários intelectuais, as duas historiadoras narram eventos que estão articulados com uma capacidade, ou melhor, uma postura acadêmica diferenciada de buscar soluções para determinados problemas. Ou seja, narram que a autonomia, a perseverança e a ousadia para encontrar soluções próprias para determinados desafios foram imprescindíveis ao curso que dariam às suas trajetórias profissionais. Por exemplo, quando era ainda aluna do curso de História, Eulália teve aulas com os professores da missão francesa. Mas, “quando eles partiram, houve uma mudança de nível. A falta de metodologia, por exemplo, era total. Eu senti a necessidade e fui estudar por conta própria” (LOBO, 1992: 87). Tal atitude é justificada pelo fato de que ela sempre teve “uma curiosidade muito ampla, não sou uma pessoa superficializada” (LOBO, 1992: 90). Não queria ser mais uma a compilar autores clássicos nem ficar presa aos limites de uma discussão historiográfica já superada. E é dessa maneira que ela acaba tecendo uma definição acerca do ofício do historiador, qual seja, um profissional erudito que se aprofunda em suas fontes e bibliografias. Para tanto, a busca e o acesso às fontes em diferentes lugares foi, para ela, uma das principais formas de atingir este ideal.

E um dos elementos importantes para quem queria fazer uma pesquisa original era o acesso aos documentos. Eu não queria fazer compilação de autores nem discussão historiográfica. Acho interessante, válido, mas não queria. Desejava trabalhar com fontes, tratando-as segundo um método (...). Para o tipo de trabalho que eu estava fazendo, havia muita documentação impressa aqui mesmo no Rio: a legislação das Índias, o Real Cedulário, o Código Filipino, as atas da Câmaras. Usei isso tudo e também fui a Sevilha, tendo pequena ajuda do Itamaraty e do Instituto de Cultura Hispânica, pesquisar no Archivo General de Indias. Pesquisei também no Archivo General de Madrid (LOBO, 1992: 87-88).

Ao concluir o curso de História em 1944, Eulália prosseguiu a carreira

acadêmica na universidade. Fez doutorado e defendeu a tese intitulada *Administração colonial luso-espanhola na América*. Pretendia escrever uma história da América original, diferente das narrativas europeias. Eulália considerava que a América Latina poderia – pelas suas possibilidades – ter um papel fundamental na transformação do mundo, diz Ismênia Martins de Lima numa conferência em homenagem a essa historiadora. Depois que Eulália defendeu sua tese de doutorado, ela mesma arcou com os custos da publicação. “Publiquei. Eu mesma financiei e botei à venda. Vendi toda a edição e ainda ganhei dinheiro” (LOBO, 1992: 89). Outro exemplo de ousadia e ambição diz respeito à maneira como conseguiu bolsa de estudos para a realização de sua pesquisa para a tese de livre docência – intitulada como *Caminho de Chiquitos às Missões Guaranis*<sup>57</sup> – que foi defendida em 1958. A oferta de bolsas de pesquisa e a promoção de eventos acadêmicos eram escassas até a década de 1970. Mesmo assim, conforme o relato abaixo, com engenho e arte, Eulália obteve com êxito uma bolsa da Capes depois de uma longa conversa com Almir de Castro, diretor da instituição:

Consegui um auxílio da Capes. Foi a primeira bolsa de pesquisa em História que eles deram, para trabalhar aqui mesmo. E foi uma luta para convencer o Almir de Castro. Fiquei horas conversando, porque ele achava que esse tipo de estudo não devia ser apoiado, que o Brasil tinha outras prioridades” (LOBO, 1992: 251).

Maria Yedda, por sua vez, foi uma das precursoras nos estudos do Oriente Próximo e contou com alguns desafios a serem superados no tocante à realização de suas pesquisas. Ela possuía uma documentação razoável sobre o Egito e política inglesa no Oriente Próximo, mas não o suficiente para o desenvolvimento de uma pesquisa. Ela narra que nos anos 1950 não havia no Brasil um sistema ou uma instituição que estimulasse a ida de pesquisadores ao exterior. Foram necessárias duas décadas para que a estrutura de um sistema de pesquisa em História se organizasse institucionalmente, algo que só ocorreu, então, no início da década de 1970, com a

---

<sup>57</sup> Mais uma vez elegia um tema em que a história da América Latina era a preocupação central. O estudo de caso revelava aspectos importantes da história do Paraguai, da Bolívia, do Peru, do Brasil e até mesmo dos Estados Unidos.

Reforma Universitária.<sup>58</sup> Maria Yedda encontrou uma solução ao organizar uma biblioteca em sua residência, consolidada com seus próprios recursos:

Na realidade, procurei com meus próprios recursos organizar uma verdadeira biblioteca de pesquisa em minha residência, cerca de 800 volumes de documentação relativa às Relações Internacionais, às políticas do Imperialismo, documentação essa de origem francesa, alemã, italiana, austríaca e inglesa. Através do France Presse, recebia regularmente os artigos dos jornalistas sediados no centro das grandes questões internacionais e suas crises. Na medida do possível, estou segura de que fiz um trabalho sério e o único possível naquela conjuntura (LINHARES, 2007: 29).

Obviamente que as dificuldades de pesquisa não foram enfrentadas somente por Maria Yedda e Eulália, mas sim por todas as pessoas que fizeram parte da primeira geração de historiadores e historiadoras brasileiros. Tiveram eles que decidir, estruturar e organizar como o trabalho historiográfico deveria ser feito. Uma das primeiras medidas a serem tomadas era a compilação de referências bibliográficas atualizadas e relevantes para o estudo da história. Muitos historiadores e historiadoras criaram com seus próprios recursos vastas bibliotecas particulares, cujos livros não podiam ser encontrados nas bibliotecas das universidades. Com bibliotecas prontas em suas residências, era normal e frequente a visita de colegas da profissão, alunos e alunas para a consulta, empréstimos e, por que não, um café. Assim se organizaram os elementos que constituiriam o “ofício do historiador e da historiadora” no Brasil, baseados numa forte rede de sociabilidades de historiadores e demais intelectuais das ciências humanas para além dos espaços universitários. Naquela época, um dos objetivos mais caros era a elaboração de um método de trabalho, especialmente que valorizasse a análise de fontes primárias e o debate crítico da bibliografia.

Além da rede de sociabilidades, chama atenção o fato de que dispor suficientes recursos financeiros para “construir” uma carreira foi um dos principais fatores no exercício das atividades acadêmicas dos historiadores da primeira geração. Era necessário comprar livros, os quais em sua grande maioria eram importados, passagens e garantir hospedagens em situações de intercâmbios internacionais e encontros interestaduais com outros intelectuais. Além disso, a realização de uma pesquisa demandava disponibilidade e tempo de dedicação, de modo que aqueles que

---

<sup>58</sup> A Reforma Universitária será melhor analisada no capítulo 4, especialmente nas análises acerca da relação entre as historiadoras da segunda geração com as transformações institucionais que elas presenciaram quando foram estudantes do curso de História.

trabalhavam em período integral ou que precisavam aplicar-se à vida familiar e doméstica encontravam-se em situação desfavorável. Historiadores e historiadoras que não tinham recursos e tempo para tais demandas haveriam de ter mais dificuldades para consolidar pesquisas e divulgá-las no espaço acadêmico. Nos testemunhos a seguir, Maria Yedda e principalmente Vicente Tapajós relatam experiências acadêmicas interdependentes com a situação financeira:

Recordo-me que eu, meu marido e o Falcon, meu assistente na época, íamos pelo menos uma vez por mês a São Paulo, para encontrar as pessoas lá na Maria Antonia, como o Novais, a Alice Canabrava, o (Eduardo d'Oliveira) França, o Florestan, e comprar livros. Foi um apoio que nós tivemos, pois estávamos isolados no Rio de Janeiro, cercados de conservadores, como disse (LINHARES, 2007: 41).

Escrever e pesquisar implicava a renúncia a horas de trabalho. Nas férias, ou quando tinha uma folgazinha, eu corria ao Instituto Histórico, à Biblioteca Nacional, ao Arquivo Nacional. Durante o ano letivo, porém, vivia mergulhado no magistério. Cheguei a dar 14, 16 aulas por dia, das sete da manhã às 11 horas da noite. Por semanas a fio via os meus filhos acordados somente aos domingos. No colégio ganhava-se pouco, como ainda hoje se ganha pouco. Sem fortuna de família, eu tinha que me sacrificar. Então, realmente, fui muito mais professor do que pesquisador (TAPAJÓS, 1994: 169)

O texto inaugural sobre as condições das mulheres para escrever é *Um teto todo seu*, de Virginia Woolf. “Uma mulher deve ter dinheiro e um teto todo seu se quiser escrever ficção”, diz Woolf. Dentre outros objetivos, o ensaio é uma reflexão sobre as condições sociais e materiais da mulher para que ela possa se dedicar integralmente à escrita. A hipótese da omissão de nomes femininos no cânone literário e a dificuldade das mulheres em produzir a escrita literária seriam resultados da falta de condições materiais que garantissem um mínimo de bem-estar, autonomia e privacidade para as mulheres. Woolf sugere que a maior de todas as conquistas feministas seria a liberdade de pensar, emitir opinião própria e ter autonomia. A mulher só conquistaria a independência necessária a partir do momento que adquirisse a autonomia financeira e possuísse um teto todo seu, ou seja, um espaço privativo e reservado para sua escrita. De certa maneira, essa realidade foi possível às pioneiras. Apesar de vir de uma família mais modesta, na época em que estava iniciando sua carreira, Maria Yedda tinha certa segurança financeira pois era casada José Linhares, escrivão de cartório proveniente de uma família muito rica e tradicional de Fortaleza.

Eulália já vinha de uma família com mais recursos, e ainda se casou com o médico e professor da Faculdade de Medicina, Bruno Alípio Lobo. Além de assegurar-lhes segurança material para que pudessem construir suas carreiras na universidade, esses homens as incentivaram e deram apoio moral, fato que será melhor analisado na quarta seção deste capítulo.

### **3.3) *Conflitos no campo: cátedra e ditadura militar***

Assim como a experiência da cátedra não esteve ausente nos testemunhos de Alice e Olga, Maria Yedda e Eulália também narram como conquistaram esse posto em suas trajetórias. Contudo, como veremos a seguir, elas oferecem uma visão mais ampla sobre o que significava a Cadeira no contexto do ofício do historiador e da historiadora. Inicialmente, as pioneiras do Rio de Janeiro narram que apenas dois concursos davam acesso ao cargo de professor: concurso de livre-docência<sup>59</sup> e de cátedra. Maria Yedda realizou provas para a livre-docência em 1953 e para a cátedra em História Moderna e Contemporânea em 1957. Eulália, por sua vez, conquistou a cadeira de História da América em 1958, algo inusitado na década de 1950. Primeiro, porque eram mulheres fazendo concurso para a cátedra; segundo, ambas eram muito jovens e a cátedra significava o topo da carreira acadêmica; terceiro, concorreram em áreas que não tinham ainda tradição no Brasil – História Moderna e Contemporânea e História da América, respectivamente.

Sobre o processo da conquista da cátedra, Maria Yedda narra que esse não era seu objetivo profissional, pois sentia-se despreparada, mas aceitou o desafio – foi convidada pelo professor Delgado de Carvalho para ser sua sucessora – e elaborou um tema que gostava, qual seja: *As relações anglo-egípcias e o Sudão*.<sup>60</sup> Além da tese, ela deveria ministrar duas aulas para uma banca com cinco examinadores, cujos

---

<sup>59</sup>Naquela época, não havia um sistema de pós-graduação na universidade, de modo que a livre-docência supria o doutorado, e era a única garantia para quem pretendesse suceder um catedrático.

<sup>60</sup>Naquele momento, em 1951, estava ocorrendo uma crise muito grave entre Egito e Inglaterra em torno do Canal de Suez e do Sudão. Maria Yedda mandou buscar a documentação referente a este acontecimento, escrevendo o trabalho intitulado “As relações anglo-egípcias e o Sudão”. Mesmo sendo um trabalho inusitado para a época, Maria Yedda confessa que não realizou uma tese de pesquisa que realmente gostaria de ter feito. “Eu me senti frustrada”, ela diz (LINHARES, 1992: 225).

temas costumavam ser sorteados. Sobre esse processo, ela narra que não se sentia segura para enfrentar um concurso assim:

Fui praticamente forçada a me inscrever na livre-docência por parte do meu catedrático que deveria se aposentar por limite de idade. Seu sucessor seria Antero Manhães, mas ele morreu subitamente e a cadeira ficou sem um sucessor natural. Eu não queria, pois era muito jovem, com filhos pequenos e me sentia despreparada. No entanto, com apoio de meu marido e dos meus alunos, aceitei o desafio (LINHARES, 2007: 32).

Maria Yedda tinha 36 anos de idade quando prestou este concurso e lembra-se que recebeu apoio fundamental de seu marido, José Linhares, e de Francisco Falcon, que era assistente da cadeira e que a ajudou com a leitura da bibliografia. Ambos dividiam as leituras e todas as noites, às vinte e três horas, ela telefonava para que ele passasse os resumos do que tinha lido. “Só consegui dar conta porque tive ajuda inestimável daqueles que já trabalhavam comigo, sobretudo de Francisco Falcon, que foi realmente formidável” (LINHARES, 1992: 225). Ela menciona que não era comum a presença de mulheres no regime da cátedra e que foi a primeira a ocupar este posto na FNF<sub>i</sub>, em 1955:

Foi um concurso muito importante, pois não era comum a mulher chegar ao posto de catedrática. Creio que fui cronologicamente a primeira na área científica. Esse processo todo me exauriu e passei a enfrentar ciúme das colegas (LINHARES, 2007: 32).

Na FNF<sub>i</sub>, os catedráticos da História eram vistos como resistentes ao coleguismo e à cooperação. Dedicavam-se a relacionamentos com poucos alunos, apadrinhavam seus sucessores, e autodefiniam-se como os únicos conhecedores de suas disciplinas. Quando foi extinta a cátedra, em 1967, Maria Yedda chegou a dizer a Hélio Vianna: “Dr. Hélio Vianna, acabou a cátedra. O senhor não manda mais na História do Brasil” (LINHARES, 1992: 237). Entre os mestres recrutados pelo reitor Afrânio Peixoto, figuravam Gilberto Freyre, responsável pela cátedra de Antropologia; Afonso Arinos de Mello Franco, de História do Brasil; Jayme Coelho, de História da América; e Carlos Delgado de Carvalho, de História Contemporânea. Ninguém precisava fazer concurso público para dar aulas como

professor livre-docente ou como catedrático. Contudo, o candidato deveria cultivar uma boa amizade ou algum tipo de relação com outros mestres e educadores, especialmente aqueles da Associação Brasileira de Educação, entidade fundada em 1924, destinada a congregar educadores e intelectuais envolvidos com a renovação da educação no país e liderada por Anísio Teixeira. Quem vinha do Colégio Pedro II, como Delgado de Carvalho e Jayme Coelho, carregava um passaporte de prestígio que só facilitava o acesso ao grupo. Na visão de Maria Yedda, havia diferenças entre os catedráticos da História e dos outros cursos das ciências humanas. Para ela, a “velha Filosofia” teve catedráticos brilhantes, como José Carlos Lisboa (Literatura Espanhola), Anísio Teixeira (Educação), Victor Nunes Leal (Ciências Políticas), Arthur Ramos (Antropologia), Josué de Castro (Geografia Humana), Thiers Moreira (Literatura Portuguesa) e Alvim Correa (Literatura Francesa). Mas, “parece que à História, os deuses do Olimpo não reservaram um final feliz, como uma sina, um destino implacável” (LINHARES, 2007: 29).

Nesse caso, Maria Yedda refere-se especificamente ao historiador Eremildo Luiza Vianna. Ocupando a cadeira de História Antiga e Medieval, Eremildo não deixou boas memórias para Maria Yedda, Eulália e praticamente em toda a primeira geração de historiadores da FNF. Ele foi o responsável por denunciar aos órgãos de segurança da ditadura militar os professores de História da FNF que mantinham posições políticas antagônicas à ditadura. Além dele, “havia o Helio Vianna, que considerava seu livro como a revelação da própria História” (LINHARES, 2007: 29). A única exceção, para Maria Yedda, era o professor Carlos Delgado de Carvalho, que a convidou para sucedê-lo na cadeira de História Moderna e Contemporânea. Logo, foi por meio de um bom relacionamento e compartilhamento de ideias e visões de mundo em comum com Delgado de Carvalho que Maria Yedda teve a oportunidade de ocupar a cátedra.

No entanto, a cátedra não era um objetivo muito apreciado por essas duas historiadoras, diferente de Alice Canabrava. Ambas viam a cátedra como um domínio privado do conhecimento que deveria ser criticado e extinguido. Na verdade, diferente de Alice que almejava a cátedra, Maria Yedda admite que foi praticamente forçada a pleitear esse posto, revelando ainda que não sabia ao certo o que faria depois. Não existiam planos, pois o que ela queria era “viver pura e simplesmente, com minha música, minha literatura, minhas poesias” (LINHARES, 1992: 226). Em relação às experiências de Eulália, não se tem informações mais detalhadas de como foi o

processo da sua ocupação na cadeira de História da América<sup>61</sup> ou de suas relações com os professores catedráticos, com exceção de Sílvio Júlio que foi seu orientador de tese de doutorado. Sabe-se que, apesar das dificuldades de relacionamento com Sílvio Júlio, ela foi indicada por ele para ocupar a cadeira de História da América. Assim como Maria Yedda, ficamos sabendo de suas concepções sobre o regime da cátedra, o qual não era visto de maneira positiva:

Eu, por exemplo, entrei como auxiliar de ensino e fiz provas para doutor e livre-docente e concurso para titular ou catedrática. Foi uma luta para marcar o concurso para a cátedra. E, mesmo tendo conseguido, eu era a favor da derrubada do monopólio do catedrático (LOBO, 1992: 91).

Sinceramente, a cátedra, que me custara tanto esforço, não me trouxe alegrias nem compensações, embora reconheça que fazíamos um bom trabalho, inovando em vários sentidos o estudo da História Moderna e Contemporânea, formando excelentes professores para o ensino médio. Mas não me sentia feliz, queria deixar o Brasil (LINHARES, 2007: 32).

Muitos historiadores e historiadoras da primeira geração manifestaram-se contra o regime das cátedras, cujo tema foi integrado nos debates condizentes à Reforma Universitária. Eulália participou ativamente desse trabalho, tornando-se membro da comissão de reforma. Na fase inicial, conta ela, foram feitas consultas ao corpo discente, ao corpo docente e administrativo, de forma que as decisões fossem tomadas a partir da percepção de vários agentes da universidade. A reforma iria contrariar muitos interesses consolidados, pois preconizava a extinção de uma direção centralizada da universidade e apoiava a autonomia dos departamentos, a extinção da cátedra e a abertura para a criação dos cursos de pós-graduação. Quanto à cátedra, Eulália recorda-se da participação da historiadora Marina São Paulo Vasconcellos<sup>62</sup>, que lutou para que o regime das cátedras fosse extinto:

---

<sup>61</sup> Eulália apresentou para o concurso de cátedra a tese intitulada “Aspectos da Atuação dos Consulados de Sevilha, Cádiz e América Hispânica na Evolução Econômica do Século XVIII”, em que estudou a expansão dos comerciantes espanhóis e o fortalecimento dos comerciantes locais como aspecto importante para a transformação que resultaria na criação de uma burguesia local com poder econômico e político influenciando, fortemente, o processo de Independência.

<sup>62</sup> Além de ser considerada subversiva por se manifestar contra o regime das cátedras, Marina também foi criticada, juntamente com a historiadora Stella Amorim, por realizarem “pesquisas subversivas”. Marina desenvolveu uma pesquisa sobre as religiões afro-brasileiras e Stella sobre os militares brasileiros e a burocracia. Conforme a entrevista de Eulália, “esses temas começaram a ser rejeitados pelo governo”.



O problema é que muita gente não estava interessada nisso. Havia um poder instalado, havia institutos que tinham mais votos que outros. Tudo isso ia ser mexido, provocando um conflito dentro da própria universidade. Marina São Paulo Vasconcellos ficou catalogada como uma pessoa subversiva, alguém que estava rompendo com a hierarquia, porque dentro da reforma que nós defendíamos havia também a ideia de destruir o poder da cátedra e dar o poder ao departamento. Muita gente estava encastelada na cátedra e não queria que ela se dissolvesse. Muitos queriam ser reitor e não desejavam que o poder desse cargo fosse destruído. Havia muitos interesses em jogo, e criou-se um antagonismo contra o IFCS (LOBO, 1992: 91)

Eulália e Maria Yedda destacaram-se não somente como professoras e pesquisadoras, mas também pelo comprometimento com os embates políticos e ideológicos da época. Além de se preocuparem com a Reforma Universitária, ambas passaram por experiências conflitantes e traumáticas após o golpe de 1964. A universidade, naqueles anos de ditadura, tornara-se muito visada, particularmente o IFCS.<sup>63</sup> Várias denúncias a professores e professoras foram feitas, as quais apontavam para a existência de uma célula comunista no Instituto. Conforme os relatos de Maria Yedda e Eulália, as denúncias foram feitas por Eremildo Viana e os “conspiradores” entregues à polícia foram: Manoel Maurício, José Pessanha, Marina São Paulo Vasconcellos, Maria Yedda Linhares, Evaristo de Moraes e Eulália Lobo.

Eulália foi aposentada compulsoriamente e, em seguida, presa por uma semana, em 1969. “Eles tiveram uma tal pressa de aposentar que aposentaram inclusive quem não tinha cargo público, como Caio Prado” (LOBO, 1992: 92). A narrativa sobre sua prisão é um dos momentos mais marcantes na sua entrevista para quem a lê, pois ela rememora o diálogo que teve com os policiais e o comandante. Chegaram à sua casa, de madrugada, três pessoas armadas. Vinham prendê-la, mas não sabiam quem era ela. E ela lhes disse: “Não digo quem sou enquanto vocês não me disserem quem são! Vocês estão uniformizados mas podem ter assaltado um quartel e roubado as fardas... Quero saber quem são vocês!” (LOBO, 1992: 92). Eulália ligou para seu cunhado, que era almirante, na época cogitado para ministro, e os homens acabaram se identificando: eram da 8ª Artilharia da Costa no Leblon. A historiadora foi levada ao gabinete do comandante, que se mostrava muito constrangido. Ela lhe disse:

---

<sup>63</sup> A Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) foi dividida em escolas e institutos. Foi criado, então, o Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFSC).

O Exército que combateu a caça aos escravos, que proclamou a República, vem agora prender os cidadãos que não estão armados... não estão alterando a ordem pública. O Exército, que tem tantas tradições gloriosas, está reduzido a isso? (LOBO, 1992: 93)

Para a historiadora, o comandante estava desesperado e dizia: “Não somos policiais”. E, conforme a narrativa de Eulália, a ordem se inverteu: o comandante se defendendo e a professora atacando. Mesmo assim, ficou presa, apesar de não haver acusação formal. Diariamente ela perguntava ao comandante: “Qual é a acusação contra mim?” Ele não tinha o que responder e dizia: “Você teve muita sorte, porque se morasse mais perto do Humaitá teria tido um destino terrível, pois teria ido para uma unidade muito pior” (LOBO, 1992: 93). Sob o arbítrio, entre a jurisdição de uma unidade e outra, “vencendo seus medos”, Eulália começou, na prisão, a escrever sua história sobre a América Latina. Percebe-se nesse depoimento, como em muitos outros, a intensidade dos afetos relacionados ao contexto da sua prisão, pois Eulália, na tentativa de descrever os acontecimentos, elabora diálogos que não são possíveis de serem recuperáveis e aplica emoção nas falas de seus opositores. O efeito de sentido, provavelmente, é passar a ideia de que ela enfrentou com coragem, sagacidade e até mesmo com um senso espirituoso a situação conflitante.

Maria Yedda também narra que sofreu perseguição de Eremildo Viana, chegando a ser presa três vezes depois do golpe de 1960. Assim como outros professores, ela foi aposentada compulsoriamente, contudo prefere na entrevista de 2007 não contar muitos detalhes desta experiência. Em Maria Yedda é possível perceber a existência de uma memória traumática, o que faz com que suas histórias narradas sejam caracterizadas pela tentativa de silenciamento, ressentimento e sofrimento.

Foi nessa época que Eremildo começou a me perseguir. Hoje, prefiro esquecer e dar por caso encerrado. Vivi momentos extremamente cruéis e difíceis para mim e minha família. Aos poucos, fui entendendo que tudo aquilo era parte de uma estratégia mais ampla para atingir o nosso grande reitor e figura humana, o professor Pedro Calmon, assim como a universidade. Hoje sei quem estava por trás de Eremildo e suas forças políticas. Prefiro não falar no assunto (LINHARES, 2007: 32).

Conforme depoimento em outra entrevista (2008), Maria Yedda não altera a maneira de narrar sobre o que vivenciou na ditadura. Apesar disso, acrescenta dois registros de sua vida privada e pública foram prejudicados: o pessoal/familiar, bem como a profissão de historiadora e professora, uma vez que perdeu o direito de trabalhar.

Foi um período extremamente difícil de vida, para mim e para meu marido, filhos e meus pais, face às infâmias levantadas contra mim, movidas por inveja profissional. É profundamente lamentável que interesses mesquinhos fossem acobertados por instituições do Estado brasileiro. Foi-me negado o exercício de minha profissão no meu próprio país, por mim conquistada em concursos públicos de título, provas e teses em bancas oficiais. Negavam-me a subsistência e o direito de trabalhar (LINHARES, 2008: 15).

Nesse momento, a cadeira de História Moderna e Contemporânea foi desmembrada em disciplinas autônomas, descoordenadas e sem pessoal com formação adequada para ministrá-las.<sup>64</sup> Maria Yedda recebeu convite de colegas franceses, entre os quais Fernand Braudel, Frédéric Mauro e Jacques Godechot para se estabelecer na França, de modo que passou cinco anos residindo nesse país, de 1969 a 1974. No primeiro ano, deu aula em Vincennes, por intermédio de Josué de Castro e logo depois foi nomeada professora titular em Toulouse. Conta ela que nessa “fase francesa”, foi muito importante o convívio com Ciro Cardoso, que estava fazendo doutorado lá. Fernand Braudel chegou a mandar dois telegramas para o Presidente Costa e Silva, pedindo que fosse autorizada sua saída da França e o retorno ao Brasil. O pedido foi autorizado e Maria Yedda retornou assim que soube que seria avó: “Voltei quando minha neta nasceu, voltei para ser avó” (LINHARES, 1992: 239).

Maria Yedda retornou ao Brasil em 1974 e, aposentada pelo AI-5, estava proibida de atuar na universidade. Encontrou resistência por parte do setor privado para trabalhar e foi impedida de assinar as traduções que fazia. Foi somente em 1976 que retornou às atividades acadêmicas, ao ser convidada por um grupo de jovens economistas e cientistas sociais para participar de um Seminário sobre Desenvolvimento Agrícola organizado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). A intenção desse seminário era apresentar um extenso levantamento de fontes, suscitar

---

<sup>64</sup> Até 1994 a UFRJ ficará sem um professor ou professora titular de História Moderna e Contemporânea.

novas questões e diversificar abordagens metodológicas. Apesar de ser uma estudiosa das Relações Internacionais, Maria Yedda aceitou o desafio e escreveu uma comunicação sobre o uso da História Quantitativa na História da Agricultura Brasileira. Dois meses depois do evento, recebeu um convite para estruturar um programa de pesquisa sobre a Agricultura Brasileira, passando a trabalhar no Centro de Pós-Graduação em Desenvolvimento Agrícola (CPDA) da FGV.<sup>65</sup> Nele, foi pesquisadora, professora do Mestrado que se inaugurava, e diretora do Programa. Nessa experiência, contou com o apoio fundamental de Ciro Cardoso - que contribuiu com pesquisas relacionadas ao tema da escravidão, e Francisco Carlos Teixeira da Silva, com os quais iniciou uma longa e duradoura parceria intelectual e de amizade.

Na década de 1970, começava a se fortalecer a convicção de que a busca de fontes oficiais (mantidas em arquivos centralizados) e não oficiais seria fundamental para diversificar as interpretações da história brasileira e gerar novos campos de pesquisa. No Rio de Janeiro, Maria Yedda liderou o grupo de pesquisadores responsáveis pelas histórias agrárias no contexto da economia colonial brasileira. Amigos, colegas de profissão e ex-alunos, tanto do Rio de Janeiro quanto de São Paulo, desenvolveram seus trabalhos e os expuseram nos salões da antiga residência da monarquia no Horto Florestal do Rio de Janeiro. Entre eles estavam Maria Luiza Marcílio, Ester Boserup, Katia Queiroz Mattoso, Francisco Iglésias, Alcir Lenharo, Ciro Cardoso, Alice Canabrava, Francisco Falcon, Manoel Mauricio, Warren Dean, Barbara Levy, Ismênia de Lima Martins, Afranio Garcia, entre tantos outros. As marcas do grupo formado no Rio de Janeiro foram a grande produtividade acadêmica, a adoção de um método específico de pesquisa e a influência da história regional francesa. São dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação da UFF e da UFRJ condizentes com uma geração de historiadores que se dedicaram a esse tema, sob a liderança de Maria Yedda.

Com o processo de redemocratização, Maria Yedda foi anistiada em 1979 e em 1980 reintegrada à UFRJ. Contudo, ainda precisou travar uma grande batalha para obter o regime de tempo integral e dedicação exclusiva, o que ocorreu somente perto de se aposentar, em 1991. Foi também professora da Universidade Federal Fluminense e, junto com Ciro Flamarion Cardoso e Francisco Falcon, implantaram a

---

<sup>65</sup>O CPDA foi incorporado no início da década de 1980 à Universidade Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Pós-Graduação de História daquela universidade. Continuava empreendendo esforços por mudanças na formação dos estudantes, docentes e nos Programas de História do Brasil. Defendia que estes programas deviam levar em consideração as realidades locais. No início da década de 1980, recebeu convite para ser Secretária Municipal e Estadual de Educação do Rio de Janeiro nas duas gestões do governador Leonel Brizola (1983/1987 e 1991/1994), como também na primeira gestão do prefeito Marcelo Alencar (1983 a 1986). Nestas gestões, junto com Darcy Ribeiro, implantou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS)

Tão importante quanto tudo o que aqui foi discutido, as formas mais amplas possíveis de engajamento político que despontavam já seriam o termômetro do quanto essas mulheres não eram ingênuas nem despojadas de desejos intelectuais, acadêmicos e de transformação social. Pelo contrário, tinham posicionamentos políticos sobre os problemas brasileiros bem como a sua abrangência. Maria Yedda, Eulália e tantas outras mulheres historiadoras não foram apenas docentes e pesquisadoras em História distanciadas das realidades do seu país, mas sim mulheres que interpretavam as condições sociais, políticas e econômicas e desejavam mudanças por meio da participação política. “Mas é que aquele momento, torno a insistir, nós estávamos muito ligados ao país, ao social, à ideia de mudança. Em síntese, nós éramos politizados. Talvez nem soubéssemos disso, mas hoje é possível ver” (LINHARES, 2007: 232). Para ela, o historiador profissional não pode se dedicar apenas aos “papéis velhos”, mas precisa ter também experiências diversas, ou como ela prefere dizer: experiência de vida.

Ganhava algum dinheiro e muita experiência de vida. Acho que isso tudo me preparou mais do que outras atividades puramente intelectuais a ser uma boa aluna de História. Sempre achei que o historiador não pode viver apenas no meio de papel velho, embora seja fundamental que ele domine e muito bem os seus instrumentos de trabalho, sobretudo os seus arquivos de documentos.<sup>66</sup>

Porém, se esperamos que ela situe sua contribuição tendo como base suas obras, ou que ela se defina como historiadora a partir delas, estamos cometendo um equívoco. Sua identidade de historiadora contempla os múltiplos campos profissionais

---

<sup>66</sup>Citação retirada Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/na-rhbn/morre-maria-yedda>. Acesso: 18 ago. 2016.

em que atuou, salientando principalmente o trabalho docente; a vida pessoal e subjetiva, ou seja, a maneira como “cuidou de si”; e a posição de um sujeito que mantém a preocupação com seu país, sua política e questões sociais (LIBLIK, 2016c).

Apesar de aposentada, continuo dando minhas aulas na Universidade Severino Sombra (USS) em Vassouras, aqui perto do Rio, orientando pesquisa no curso de mestrado. Sou consultora da FAPERJ. De vez em quando, como já disse, me chamam para palestras, participar em banca de tese, em seminários de pesquisa, tanto no Rio como em outros estados, sobretudo Minas, onde há uma História Agrária em expansão de excelente qualidade. Como professora emérita da UFRJ, continuo em exercício, participando em cursos, seminários, bancas, etc., e cuido de mim: ando muito, faço bicicleta, hidroterapia, RPG, cuido dos gatos e da casa, e adoro cozinha. Continuo lendo meu Dante Alighieri, e, vez por outra, releio um conto do Joyce. Continuo adorando cinema e música, quanto mais moderna melhor, relembando minha infância cearense, minha paisagem nordestina, rezando e torcendo pela grande mudança que um dia virá, num futuro sem vítimas de fome, num Brasil sem latifundiários (LINHARES, 2007: 43).

A narrativa sobre sua própria avaliação de como “se sente historiadora” nos revela a possibilidade questionamento das representações de um sujeito autor que trabalha solitariamente em seu gabinete com seus documentos. Esta é apenas uma das facetas de um trabalho que se articula com múltiplas dimensões, incluindo aquelas que atravessam o terreno dos afetos e das relações humanas. O “sentir-se historiadora” abrange também, não somente a pesquisa em si, mas projetos que envolvem a preservação de documentos e arquivos, projetos institucionais e de associações, orientação, docência e participação na vida pública. É mais que uma intelectual que desenvolve e escreve pesquisas: ela age na universidade, cria campos de discussão política, participa de grupos, constrói e amplia redes de sociabilidade e pertencimento. Todos esses movimentos, ações e experiências que ocorreram na vida não só de Maria Yedda como de outros profissionais constituem, de certa maneira, a base que fundamentou e estruturou a História como uma disciplina que possui um método de estudo que lhe é próprio, que tem uma prática regular de leitura e análise de documentos.

A existência de um “relato de si”, como vimos nas entrevistas, borra as fronteiras entre a vida do pesquisador e a suposta “neutralidade” conferida ao seu ofício. Ao pensar os atributos vinculados ao ofício do historiador e da historiadora, bem como as condições individuais e coletivas que constituem o “ser historiador” ou

“ser historiadora”, Certeau chama atenção para algumas tendências que ainda defendem a “ideologia atomista de uma profissão liberal que mantém a ficção do sujeito autor, deixando de acreditar que a pesquisa individual constrói a história”. Os “relatos de si” que tantos outros historiadores e historiadoras forneceram em entrevistas, memoriais e depoimentos são interessantes no sentido de observamos a maneira como eles constroem uma reflexão de si mesmos, de seu percurso profissional e intelectual. Nesse sentido, a atenção aos registros da memória, da biografia e de uma história de vida única e singular pode ser uma importante ferramenta de análise quando se pretende investigar a nossa profissão.

#### **3.4) *A centralidade do trabalho e as articulações com a vida pessoal***

No livro *Mulheres Públicas*, a historiadora Michelle Perrot escreveu “ainda mais do que o espaço material, é a palavra e a sua circulação que modelam a esfera pública” (PERROT, 1998: 59). A ideia de que a natureza das mulheres as destine ao silêncio e à “obscuridade” esteve até pouco tempo profundamente arraigada na cultura. No caso brasileiro, nas primeiras décadas do século XX, as mulheres estiveram quase que totalmente restritas ao espaço privado, permanecendo durante muito tempo excluídas do uso da palavra pública e política. No entanto, conforme os testemunhos e depoimentos das quatro historiadoras estudadas até então, podemos afirmar que um dos fatores que projetou as mulheres brasileiras ao debate público e politizado foi o ingresso delas na universidade. Foi por esse caminho que as mulheres se inseriram no mundo da escrita, do uso da palavra e, por consequência, se tornaram visíveis e respeitadas. Conseguiram passar da opacidade à visibilidade, que no início lhes foi contestada.

Nas entrevistas concedidas por Maria Yedda e Eulália, não há informações a respeito da existência ou não de um viés machista e preconceituoso no meio acadêmico e universitário. Tais informações não aparecem, pois, naturalmente, não foram instigadas pelo entrevistador. Apesar disso, devemos considerar que na década de 1940 até, pelo menos, 1970, no Brasil prevaleciam (e prevalecem) o patriarcalismo e o machismo, a limitar as ações das mulheres na esfera pública. Em termos

profissionais, eram poucas as oportunidades que as mulheres tinham para desenvolver uma carreira que não se restringisse ao “cuidado do outro”, como professora primária, enfermeira ou assistente social. Contudo, a realização de um curso superior e a dedicação à carreira universitária modificaram, aos poucos, as relações de sociabilidade entre homens e mulheres na esfera pública. Nessa perspectiva, o trabalho intelectual e o ensino na universidade, em sua historicidade, está sendo considerado como uma atividade circunscrita no espaço, no tempo e no corpo das mulheres que nele se projetaram.

As pioneiras conseguiram construir carreiras e fazer da História seu principal sustento. Para tanto, acumularam uma série de experiências intelectuais e de trabalho, aliadas ao grande desejo de se profissionalizarem. Nos depoimentos analisados, a carreira das pioneiras pode ser entendida não apenas como um meio gerador de renda e independência econômica, mas também um meio que subsidiava o desenvolvimento de necessidades sociais, de autoestima e de conquista de espaços próprios.

Para refletirmos sobre essa questão, recorremos a Claude Dubar (2005), que defende a tese da centralidade do trabalho na vida pessoal e do lugar eminente das identificações profissionais na vida social, na qual o fato de ser reconhecido em seu trabalho, de travar relações, mesmo conflituosas, com os outros e de poder se empenhar pessoalmente em sua atividade é, ao mesmo tempo, construtor de identidade pessoal e de desenvoltura social. No caso das pioneiras, isso se reflete na maneira como elas lembraram de suas trajetórias profissionais, ou seja, seus discursos e narrativas são marcados por uma plena satisfação e reconhecimento do seu próprio valor na constituição do campo disciplinar em que atuaram. Nesse caso, atribuímos o sentido “sabor da minha vida”, metáfora utilizada por Simone de Beauvoir, à reflexão e aos sentimentos que estas mulheres elaboraram durante as décadas de trabalho na universidade e fora dela. Ou seja, no momento em que deram suas entrevistas e depoimentos, elas tinham consciência de sua importância para a historiografia e para um campo disciplinar em formação.

Os relatos revelam também que as trajetórias profissionais as conduziram para caminhos diversos e, por vezes, afastados da pesquisa e da docência. A multiplicidade do campo de trabalho dentro e fora das universidades é elucidativa no sentido de como o prestígio e o reconhecimento podem ser construídos de outras formas e em outros círculos que superam o restritivo modelo da produtividade acadêmica. Muitas pioneiras – e não apenas da História, mas de diversos outros campos de conhecimento



– tiveram que ocupar cargos de chefia e de coordenação de Departamentos, Associações, Editoras e Conselhos, cujas atividades também configuraram certo empoderamento a essas mulheres. Afinal de contas, elas estavam inserindo-se, aos poucos, nos espaços de poder nos quais decisões importantes eram tomadas.

Se por um lado direcionamos nossa análise para aquilo que foi dito, por outro, devemos também refletir sobre o que não foi dito ou parcialmente dito, ou seja, em temas que ainda hoje geram dúvidas, conflitos e tensões para as mulheres que trabalham, independentemente das atividades profissionais que exercem. Trata-se de reconhecer as intersecções entre vida profissional e vida familiar, isto é, o tensionamento entre as esferas pública e privada.

Nos testemunhos de Alice, Olga e as outras pioneiras que contaram suas experiências em 1984, não há menções a respeito de como elas lidaram com aspectos condizentes ao casamento, filhos, vida pessoal e familiar. Pergunta-se: aquelas que foram casadas, tiveram apoio e reconhecimento de seus maridos? Quais foram as dificuldades enfrentadas na divisão dos papéis sociais do casal? A maternidade foi um fator impeditivo no exercício de algumas atividades ou ocupação de cargos? Deixaram de realizar algum curso de pós-graduação em outro país em virtude da família? Quais foram as negociações que realizaram no interior da família para que pudessem trilhar suas carreiras universitárias? Alguma delas abriu mão da vida amorosa e reprodutiva em detrimento da vida profissional? Enfim, estes desdobramentos da vida profissional e da carreira universitária estão ausentes em seus relatos.

Isso indica duas reflexões importantes. A primeira é de que existe uma concepção permanente de que o trabalho do professor universitário, do pesquisador e, sobretudo do intelectual, é algo dissociado de toda e qualquer atividade vinculada à vida doméstica e pessoal. Nesse sentido, o espaço universitário e o trabalho do intelectual são tratados como campos neutros, nos quais não há interferência de discursos, práticas e experiências da vida pessoal, social, econômica e cultural dos agentes que neles atuam. Em segundo, sabe-se que a entrada das mulheres na vida pública, tanto a partir de sua incorporação no mercado de trabalho, como nos visíveis avanços de escolarização e na participação política, não foi acompanhada da inserção dos homens nas tarefas reprodutivas, historicamente associadas às mulheres. Com isso, conseqüentemente, defende-se que a inserção/acesso não foi suficiente para abalar os processos de dominação e exploração, característicos da ordem patriarcal,

principalmente em um espaço ocupacional onde a alta qualificação, a formação continuada, a produção científica, a circulação nacional e internacional são indispensáveis à progressão e ascensão na carreira e acesso a melhores salários. Sendo assim, só mais recentemente essas duas questões estão sendo tratadas com mais solidez por meio dos estudos feministas, algo que na década de 1980 começava a adentrar os espaços acadêmicos.

Sabe-se que Alice não se casou e não teve filhos. Ao que tudo indica, Olga também não. No caso delas, é difícil saber se a vida dedicada apenas à carreira acadêmica foi algo decididamente planejado ou mero resultado das contingências da vida. Nos registros que Alice deixou<sup>67</sup>, não aparecem referências à sua vida pessoal e familiar, com exceção das fotografias que mostram uma mulher sorridente, rodeada de amigos e parentes. Alice aparece como uma mulher confiante e alegre e que abre mão da vaidade ou de qualquer traço que indicasse uma possível feminilidade adequada aos padrões da época. Isto é, usava cabelos curtos e vestimentas assemelhadas a ternos, em tons escuros e sóbrios. Seus alunos e colegas de trabalho a viam como uma historiadora séria e extremamente reservada, pois nada se sabia de sua vida pessoal e familiar:

(...) traço marcante da personalidade de Alice era sua reserva com relação à vida particular. Reticente, não se abria facilmente com terceiros, apesar de ter tido uma vida pessoal normal. Era muito difícil que pessoas mais afastadas de seu círculo de amizades soubessem detalhes de sua vida privada. E muitas vezes, mesmo os mais próximos, tomavam conhecimento apenas de alguns fragmentos de sua trajetória (LOPES, 2015: 31-32).

Muitas pioneiras e outras historiadoras das gerações posteriores não se casaram por diversas razões difíceis de serem explicadas. É necessário questionar o que significava a “mulher solteira” para a sociedade daquela época. Essa questão é um claro reflexo de que a mulher não podia estar só, pois ela sempre está sendo representada, definida e produzida a partir de sua ligação com a alteridade masculina mantida unicamente por uma via: o elo é o amor, e com muita raridade a amizade ou uma sociabilidade de trocas intelectuais. No século XIX e início do XX, as mulheres sós não eram bem vistas e eram chamadas de virago, lésbica, amazona, puta, *grisette*,

---

<sup>67</sup> Recentemente, o Instituto Estudos Brasileiros (IEB) recebeu a doação de alguns documentos pessoais pertencentes a Alice Canabrava. A doação foi feita por sua família e intermediada por Otávio Erberelli Junior, Doutorando em História Econômica FFLCH/USP.

meia azul, ou seja, sempre num tom pejorativo que revelava a degenerescência de sua civilidade. Como argumenta Cécile Dauphin em *Mulheres sós* (1991) nunca em qualquer outra época se inventaram tantos discursos sobre a fisionomia da mulher só, a sua fisiologia, o seu caráter ou a sua vida social. A partir do momento em que se perfila um retrato da mulher só, não há registro que não faça referência ao desvio do ideal feminino, ideal definido por um estatuto jurídico, uma concepção do amor, um determinismo biológico e um código de beleza. Tudo se passa como se as mulheres sós cristalizassem todos os medos da autonomia feminina, sexual, social, econômica e intelectual. Escritoras, reformadoras, filantropas, professoras e intelectuais foram mulheres que enfrentaram a cultura do casamento, pois era bastante comum a solteirice entre mulheres com uma vida pública ativa na primeira metade do século XX. É possível aludir que o casamento e a maternidade significariam um sério obstáculo às ambições e desejos daquelas mulheres.

Entre esses vários documentos recebidos pelo IEB, um chama a atenção: uma carta enviada a uma amiga por ocasião do falecimento de sua mãe. A correspondência, datada de julho de 1982, mostra uma Alice sensível e preocupada por não ter podido fazer uma visita à amiga em momento tão difícil, bem como sua visão sobre a maternidade:

Há alguns dias estive em Araras pelo espaço de algumas horas apenas e tive a notícia pela Lúcia, do falecimento da Senhora sua mãe. Lamentei não ter sido informada antes, para trazer-lhe, mais próxima do evento, os meus sentimentos de imenso pesar. Entre as mais doídas experiências que temos neste mundo, está a perda dos entes queridos, que, a meu ver, nada remedia, e o consolo é relativo. Ninguém os substitui. A relação mãe-filha é muito especial, ela é sempre a matriz, a filha nunca cresce. A religião nos acena com “a outra vida”, o renascer, a perenidade pelos séculos afora. É uma questão de fé (LOPES, 2015: 32).

Diferentemente, Maria Yedda e Eulália casaram e tiveram filhos. No entanto, ficamos sabendo parcialmente a maneira como conciliaram (ou não) a vida familiar e afetiva com a profissional. Em uma das entrevistas que concedeu a Mary del Priori, Maria Yedda afirma que encontrou dificuldades com o tempo disponível para a realização de pesquisas: “Uma mulher normal como eu, com família, com filhos etc., não poderia dedicar 24 horas do dia à história. A gente tem, enfim, outras compensações na vida” (LINHARES, 2006: 15). A historiadora casou-se com o cearense José Alves Linhares em 1947, aos 26 anos, um pouco depois que se formou.

Desse relacionamento, nasceram Maria Teresa e José. Houve certa resistência na família dele, “pois não era comum a mulher casada trabalhar fora de casa. Ainda vigorava na sociedade, sobretudo nordestina, o papel da mulher para fins exclusivamente domésticos” (LINHARES, 2007: 28). José fazia parte de uma família muito rica e tradicional, era escrivão de cartório e sobrinho do ministro e presidente do Supremo Tribunal Federal, José Linhares. Sobre o casamento, Maria Yedda relata com orgulho que:

Nosso casamento deu muito certo e fomos felizes como no conto de fadas. José tornou-se o maior incentivador e principal apoio à minha vida profissional nesses anos todos. No casamos em 1947 e vivemos 38 anos juntos, até ele falecer em 1985. Foi meu amigo e colaborador, orgulhoso de tudo o que eu fazia, solidário em todos os sentidos (LINHARES, 2007: 28).

Nas entrevistas, Maria Yedda faz sempre questão de elogiar o marido por seu apoio. Ela recebeu incentivo profissional e financeiro de José em todas as fases de sua carreira, estando ele ao seu lado inclusive nos momentos mais difíceis, como na ditadura militar e nos embates com Eremildo Viana. Não apenas isso, mas as poucas linhas que Maria Yedda narra sobre seu marido revelam um homem muito companheiro em relação às suas atividades, pois participava dos debates políticos e profissionais, viajava com ela para São Paulo, recebia muito bem seus amigos e lia seus trabalhos. Só pelo fato de Maria Yedda ter construído uma vasta sociabilidade com homens intelectuais, tecendo relações de afeto e amizade, indica o quanto José não colocou obstáculos para que ela exercesse uma das suas principais características: ser agregadora e politicamente bem relacionada. Foi ele, por exemplo, quem a incentivou a prestar o concurso para a cátedra:

Eu vivia aqui com meu marido, meus filhos, tinha uma vida doméstica muito boa, meu marido já se revelava naquele momento um colaborador de primeiríssima ordem. No fundo, foi ele quem me incentivou (LINHARES, 1992: 225)

Sobre os filhos e maternidade, não há menções em suas entrevistas de como os articulou com a vida profissional. Não conseguiremos responder como uma mulher ativa, construtiva e dona de uma carreira, negligenciou ou não as "obrigações" do lar.

No entanto, ficamos sabendo um pouco sobre esse tema nos registros do historiador Francisco Carlos Teixeira, seu ex-aluno e orientando.

Do casamento teve Maria Teresa, “Teca”, e José, “Zequinha”! Havia orgulho nos filhos, via-se neles, sentia por eles. Uma das maiores revoltas foi vê-los envolvidos na insidiosa e malsã campanha da imprensa golpista nos idos de março de 1964. Creio também que ambos pagaram algum preço - o preço de serem filhos de Yedda, o preço das horas roubadas, o preço de partilhá-la com todos nós, comigo, com Ciro Cardoso e principalmente com Francisco Falcon. Temos que pedir perdão por isso, perdão por tê-la tanto tempo conosco! A tudo se juntava a presença de Yonne Leite, outro motivo de orgulho de Yedda, que a via, com tudo que isso encerra, bem mais como filha do que irmã.<sup>68</sup>

Eulália casou-se com o médico e professor da Faculdade de Medicina, Bruno Alípio Lobo. Diferente de José, que trabalhava em cartório, Bruno fazia parte da comunidade acadêmica e chegou a fazer, com apoio de Eulália, uma pesquisa histórica sobre a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Nas entrevistas, são poucas as linhas dedicadas ao casamento e filhos, e tal como Maria Yedda, conhecemos a vida pessoal de Eulália a partir do depoimento de uma ex-aluna, Ismênia Martins de Lima. Na verdade, a fração do texto que selecionamos abaixo diz respeito a uma homenagem feita por esta historiadora a Eulália. Se por um lado Ismênia pontua todas as qualidades e competências intelectuais de Eulália, bem como sua importância para a historiografia brasileira, por outro, não podemos ignorar as relações intersubjetivas presentes na trajetória da pioneira. Dito de outro modo, Ismênia reforça a dimensão “humana” de Eulália. Ela não é só admirada por seus atributos intelectuais, e sim por um conjunto de aspectos afetivos:

Pensando em sua grandiosa dimensão humana, não posso encerrar sem lembrar a mulher que conseguiu tempo para motivar seu marido, Bruno Lobo, médico, emérito professor, na pesquisa histórica sobre a Faculdade de Medicina. Ou ainda para elaborar um trajeto de viagem pela Rota dos Piratas, com seu querido neto, Bruninho. Ou ainda exaltar permanentemente as qualidades intelectuais de suas filhas Lúcia, historiadora, e Luíza, professora universitária de Literatura Comparada. E o tempo dos colegas e amigos? E a generosa paciência com os estudantes e o estímulo aos jovens professores? E as esticadas depois dos congressos, e sua competência para degustar os bons vinhos, que encantou o diretor da Real Vinícola do Porto! E a sua agilidade para dançar os ritmos nordestinos no Forró Forrado, o que deixou maravilhado Eric Hobsbawm que, naquela oportunidade, a fotografou inúmeras vezes... E a sua alegria cantando a Internacional em um restaurante

---

<sup>68</sup> Retirado no endereço <http://cartamaior.com.br/?/Coluna/Maria-Yedda-Leite-Linhares-%BF-1921-2011/19371>, acessado em 30 de agosto de 2016.

em Laranjeiras. Eulália, nós a respeitamos, admiramos, mas, sobretudo, nós a amamos!<sup>69</sup>

Para as pioneiras que decidiram casar-se e ter filhos, foi imprescindível o apoio de seus maridos para que desenvolvessem uma vida profissional. Trabalhar numa universidade, conviver com intelectuais, viajar, frequentar espaços públicos como arquivos e bibliotecas, receber em casa alunos e alunas e poder dedicar o tempo para a leitura e escrita são ações que demandam compreensão e companherismo por parte de maridos e filhos. Mesmo aquelas que tiveram apoio de seus maridos, provavelmente vivenciaram conflitos e tensões no manejo da vida profissional e doméstico-afetiva. Ainda mais no que se refere à maternidade, em que o papel atribuído às mulheres, nos ditos “anos dourados”, era o de cuidar, amar e colocar os filhos em primeiro lugar.

Os testemunhos de Alice Canabrava e Olga Pantaleão, e as entrevistas de Maria Yedda Linhares e Eulália Lobo, aqui analisados nos ajudam a pensar como as jovens estudantes da década de 1930 perceberam que podiam construir suas vidas além dos limites consagrados para as mulheres. Estudaram, formaram-se e desenvolveram carreiras universitárias. Possivelmente enfrentaram conflitos do casamento e dos filhos com a vida intelectual, o trabalho remunerado e a igualdade entre os sexos. Inserir-se nestas novas atividades foi, e é ainda hoje, muito custoso. Rupturas ou modelos alternativos de vivência e subjetividades não encontram apoio na sociedade que procura conservar seu modo de vida ordenado através da subalternidade feminina ao não oferecer alternativas às profissionais, como por exemplo creches nos locais onde trabalham ou flexibilização da carga horária de trabalho. Elas precisaram superar a ideologia patriarcal na qual foram educadas, lutar para abrir novos espaços de apoio que lhes permitissem trilhar as novas profissões e criar um espaço próprio no qual exerceram o “poder da fala e da escrita”, o que lhes garantiu um lugar entre seus pares profissionais.

Neste capítulo, assim como no anterior, procurou-se analisar as carreiras de quatro historiadoras da primeira geração. As entrevistas e os depoimentos deixados por elas mostram que vários fatores interdependentes foram importantes para que seus

---

<sup>69</sup>LIMA, Ismênia Martins de. Conferência em Homenagem a Eulália Lobo pronunciada no dia 15 de abril de 2004 no campus da UERJ no lançamento do número 10 da Revista do Rio de Janeiro. Retirado no site [www.ipp-uerj.net/forumrio/conferencia](http://www.ipp-uerj.net/forumrio/conferencia) em homenagem a Eulália Lobo, acessado em 13 de abril de 2013.

nomes fossem notabilizados pela historiografia e lembrados por seus colegas de profissão. É irrefutável que a qualidade e o valor conferidos às suas obras são registros importantes e que, sem eles, não existe a possibilidade de relacioná-las ou incluí-las ao campo historiográfico. Mas a obra não é somente um produto que se realiza *em si* a partir de uma mente superior, diferenciada ou genial. As trajetórias de vida e profissionais das historiadoras indicam como foi necessário, por exemplo, que suas famílias tivessem estimulado uma educação diferenciada, com leituras, debates e, principalmente, sem distinção de gênero quanto às competências intelectuais.

Por extensão, tratamos a ambição e todos os valores relacionados à audácia, ousadia e desejos e afetos que estiveram presentes tanto em seus relatos quanto em determinadas ações no decorrer de suas carreiras. As pioneiras não exemplificaram acontecimentos em que se inibiram ou que tiveram atitudes mais modestas. Mesmo em situações mais conflituosas que provocaram grande desconforto, como a aposentadoria compulsória ou os embates com professores catedráticos, elas narram, anos depois, como superaram tais problemas. Em geral, as palavras empregadas nas narrativas nessas situações são “coragem”, “vontade”, “esforço” e, naturalmente, “amor à História”. Contudo, não queremos tratar a ambição somente como um “fato” isolado e constituinte do sucesso de suas carreiras. Se pensarmos assim, poderíamos abrir margem para que se concluísse que profissionais que não tiveram sucesso ou reconhecimento por seus pares teriam, portanto, menos ambição. Não é o caso, pois possivelmente havia muitos historiadores e historiadoras que também tinham vontade, desejos e iniciativas, porém, não se beneficiaram de outros fatores que foram fundamentais na constituição de carreiras universitárias.

E um desses fatores esteve relacionado com o fundamental apoio familiar, em especial por parte de seus maridos e esposas, mais a certeza da segurança financeira. No interior de seus lares, a possibilidade de poder compartilhar seus trabalhos com seus respectivos parceiros e parceiras e receber compreensão parece ter sido indicador muito importante que, direta ou indiretamente, modulou suas carreiras. Em entrevistas de historiadores como Edgar Carone e Boris Fausto (2007), também há referências às suas esposas como companheiras que compreendiam seus trabalhos, tinham paciência e ofereciam apoio incondicional. No caso das historiadoras, se a união com companheiros que tinham interesse em suas carreiras foi fundamental, há também de se considerar que elas não estavam integradas inteiramente em uma cultura doméstica tradicional.

Outro registro marcante na trajetória das pioneiras foi a capacidade que elas tiveram de construir uma rede de relacionamentos sociais e profissionais e de se inserirem em importantes espaços de sociabilidade e institucionais. Elas conheceram muitos intelectuais e diretores de importantes instituições, circularam nos principais espaços em que ocorreram debates e decisões atreladas à universidade, participaram de movimentos políticos e estiveram presentes na criação de departamentos, associações – como a Anpuh –, revistas de histórias e faculdades que foram criadas a partir da década de 1950.

Detalhes de como essas relações se estabeleceram, especialmente do ponto de vista das relações de gênero, não são possíveis de se conhecer, pois as fontes analisadas não sugerem de que forma elas se constituíram. Apenas temos os registros de Alice e Olga que contam suas experiências do ponto de vista das relações de gênero no período em que foram alunas e os primeiros anos como recém-formadas. No entanto, os relatos de Maria Yedda e Eulália sugerem que uma chave de compreensão para essas redes de contato e relacionamento era a amizade, fundamentada tanto por troca de afetos quanto no compartilhamento de concepções e visões de mundo.



## **[CAP. 4] A segunda geração de historiadoras: juventude e vida acadêmica**

Ao entrevistarmos as historiadoras da segunda geração, adotamos o método denominado "história de vida", que compreende a trajetória do indivíduo desde a infância até o tempo presente da sua narrativa. Não são apenas os acontecimentos e as experiências narrados individualmente ou em grupo que nos interessam, pois a forma contada, os sentidos atribuídos a cada evento e os sentimentos demonstrados são também de grande valor. Afinal, "o que isso quer significar"? As vivências inerentes ao período que se estende da infância e juventude até o término da graduação em História são as principais motivações desse capítulo, estruturado em cinco seções.

Inicialmente abordamos as origens sociais e familiares dessas historiadoras. Nota-se em muitas delas o entusiasmo ao se recordarem de suas mães, pais, irmãos, avós, tios e as atividades exercidas por eles. Narram a convivência detalhada com cada familiar, as férias, as viagens e as datas festivas. Diversos tipos de pormenores também são incluídos em suas narrativas, como o cheiro de um sótão onde se acomodavam livros, a voz materna, os olhares das freiras e o piano da casa da vizinha - objeto de grande desejo.

Sobre o desejo, este parece circunscrever as histórias de vida e significa muita coisa em suas trajetórias como historiadoras: a afinidade com o mundo da leitura, a rebeldia contra os modelos educativos da época, a curiosidade e a inclinação a questionamentos, a aspiração de educar e o sentimento juvenil de querer "entender o mundo e salvar a humanidade" são traços que compõem os relatos dos acontecimentos das primeiras duas décadas de suas vidas. Mas, sem sombra de dúvida, tanto o registro de gênero quanto de classe constituem as principais lentes que elas mesmas usam para lembrar de seu passado. Ou seja, esses dois registros atravessam suas experiências e é por meio deles que nossas análises foram desenvolvidas. Tiveram uma educação familiar variada: algumas famílias estimulavam a autonomia, enquanto outras priorizavam a cultura doméstica. Porém,

em comum a todas as famílias foi a aspiração de que suas filhas fizessem um curso superior e, a partir dele, conquistassem um trabalho promissor.

Mas há um ponto a se destacar. Creio que se o roteiro de perguntas não fosse orientado pelas questões de gênero, isto é, não contivesse algumas chaves de compreensão, como "condição de mulher", "relações de gênero", "papeis de gênero", suas narrativas seriam diferentes. Possivelmente elas assumiriam um olhar "neutro" em relação às suas experiências como mulheres e não desenvolveriam uma narrativa com essas marcas de gênero. Ao contrário, a posição de classe, mesmo não sendo estimulada pela entrevista, aparece de maneira espontânea nos acontecimentos que escolheram narrar. Sentidos atribuídos às suas conquistas acadêmicas e profissionais são mais naturalmente pensadas a partir da posição sócio-econômica. Apesar disso, conforme as entrevistas se desenrolavam, suas consciências acerca desse registro mudava: não foi incomum elas "tomarem para si" o quanto o fato de serem mulheres interferiu, de alguma maneira ou de outra, nas suas histórias de vida.

A segunda seção é uma continuidade da primeira. Reservamos uma discussão para se compreender de que maneira elas vivenciaram o ensino secundário e como foi a escolha pela História. Questionamos: a História persistia como um curso direcionado às mulheres, como vimos nos dois capítulos anteriores, ou já apresentava mudanças para uma suposta neutralidade? Em relação a isso, percebemos que a segunda geração de historiadoras não se diferenciou da primeira, ou seja, viveram num contexto que não rompeu com o imaginário que História era um curso voltado ao público feminino.

As três últimas seções são dedicadas à análise de suas experiências na universidade. O espaço universitário configurou-se com um território múltiplo de cultura, sociabilidades e relações de gênero, diferente do que tinham vivenciado em suas vidas privadas, na família. O estabelecimento de novas amizades com colegas de turma e professores, o convívio com pessoas de diferentes origens sócio-econômicas, o trânsito em um espaço misto e plural constituem esse cenário. Ao lado disso, expressam a íntima relação entre os anos de graduação com o contexto político, a saber a ditadura militar. Historiadoras da segunda geração, ao se engajarem e se articularem politicamente, indicam o quanto elas estavam tomando os espaços políticos para si. São vivências múltiplas, pois cada uma delas expressou sua militância de formas variadas e de acordo com as sociabilidades constituídas e as exigências do mundo doméstico. Logo, seria plausível afirmar que parte da identidade

historiadora foi constituída pelos anos da graduação, mediada pela militância política nas décadas de 1960 e 1970.

#### ***4.1) Origens sociais e familiares: posições de classe e gênero no início de um devir***

As historiadoras que entrevistamos nasceram entre 1929 e 1956, de maneira que a mais idosa tinha 86 anos ao passo que a mais nova tinha 59 anos de idade. Elas nasceram em um período marcado por grandes mudanças econômicas e sociais, sendo que uma das características dessa época foi o grande impulso dado para o crescimento das indústrias e o fortalecimento da classe trabalhadora urbana. O Brasil, gradativamente, deixava de ser um país de economia rural, passando a gerar riquezas produzidas nas cidades pelas novas classes trabalhadoras que estavam em formação. É em relação a esse contexto que as primeiras conversas que estabelecemos diziam respeito: tratamos inicialmente de suas origens familiares, sociais e econômicas, as quais se caracterizam por serem precisamente muito diversas.

A maior parte das historiadoras entrevistadas pertence a famílias que viviam em cidades do interior do país, cujas atividades ocupacionais de seus pais estavam relacionadas à agricultura, profissões liberais e ao pequeno comércio. Foi o deslocamento de suas famílias para as capitais dos estados que proporcionou a elas a possibilidade de realização do ensino secundário e, em seguida, do ensino universitário. Em geral, aquelas que nasceram nas capitais dos estados vieram de famílias mais abastadas, cujos pais atuavam em profissões liberais e que já tinham formação no ensino secundário e até mesmo universitário.

Apesar das atividades profissionais dos pais de nossas entrevistadas serem diversificadas, elas correspondiam aos valores de gênero da época. Enquanto suas mães eram donas de casa, empregadas domésticas ou operárias, os pais dedicavam-se às atividades profissionais de diferentes categorias. Algumas mães chegaram a fazer o curso secundário, com ênfase em Secretariado, mas desistiram de trabalhar depois que se casaram. De modo geral, os pais eram profissionais liberais, pertencentes à classe média, sendo os principais responsáveis pela manutenção da família. Para a geração de seus pais, a mulher ideal era definida a partir dos papéis femininos tradicionais –

representados pelas ocupações domésticas e cuidado dos filhos e marido – e das características tidas como próprias da feminilidade, como o instinto materno, a pureza, a resignação e a doçura. Raríssimo é o caso de pai ou mãe que fizeram carreira na universidade, ao passo que já se identifica a atuação de irmãos e irmãs das historiadoras com esta formação. No depoimento de Belona esses dados aparecem da seguinte maneira:

Minha mãe não tinha estudado muito. Quer dizer, ela estudou numa escola, fez um curso de Secretariado, algo bem comum na geração dela. Assim que ficou noiva, ela parou de trabalhar. Lembro-me que ela tinha muita habilidade para desenho, mas não desenvolveu isso. Portanto, é bem o perfil de uma geração. Eu via muito isso e talvez o fato dela não ter família em São Paulo tenha dificultado trabalhar fora para cuidar dos filhos. Mas acho que era um perfil mesmo, das mulheres da geração dela e pertencentes à classe média. (Belona)

Um denominador comum é o pertencimento às famílias de imigrantes, como portugueses, italianos e alemães. Em alguns poucos casos tem-se a descendência de pais e mães de origem africana, búlgara, judia, inglesa e suíça. Se por um lado algumas delas pertencem a famílias que já estavam estabelecidas há mais de um século no Brasil, principalmente as descendentes de portugueses, por outro, temos grupos familiares originários do contexto migratório pós Segunda Guerra. Logo, nossas entrevistadas são mulheres que acompanharam desde pequenas os deslocamentos geográficos, as mudanças profissionais de seus pais e todos os problemas relacionados às adaptações em um novo lugar.

Concomitantemente, outro fator que marcou algumas infâncias foi a insegurança financeira dada pelas incertezas profissionais de seus pais. Como muitas delas tinham irmãos e irmãs, as despesas familiares exigiam que todos da família se dedicassem aos estudos e ao trabalho. Hoje elas têm consciência que as influências materiais, culturais e educacionais de seus pais foram importantes na formação de seus “gostos”, tomadas de decisão e expressões da subjetividade, visto que o interesse pelos livros e a formação de uma cultura literária foram as experiências mais marcantes durante a infância e a adolescência.

Mesmo não sendo instigadas a falar sobre como se deu o “gosto pela leitura”, essas mulheres narraram espontaneamente os primeiros passos na cultura literária que, de maneira geral, foram guiados pela influência paterna ou materna. As lembranças acerca das experiências iniciais com o mundo dos livros, histórias e personagens são

narradas com riqueza de detalhes e intensidade de afetos. A menção a este tipo de experiência no passado, possivelmente, diz respeito à relação com uma das principais exigências da formação de um historiador: o gosto pela leitura. Sem ela, é impossível constituir-se nesse ofício. É notório em seus depoimentos o destaque que elas dão ao lado intelectualizado de pelo menos um dos membros da família, bem como o valor aos livros e o hábito da leitura manifestado por eles.

Durante a infância e adolescência Lares frequentou a casa da família de seu pai numa cidadezinha do interior. Suas lembranças acerca dessa época tratam de uma fase que girou em torno das “férias no interior, de histórias e de narrativas. Meu padrinho era um contador de histórias maravilhoso”. Tanto seu avô quanto seu pai tinham uma biblioteca na qual havia muitos livros de história e literatura. Vários deles ela possui até hoje, guardados nas prateleiras de sua própria biblioteca e que foram dados por eles. Ainda quando jovem, costumava ler livros sobre a história da França e da Inglaterra, bem como os clássicos da literatura como William Shakespeare, Charles Dickens e Alexandre Dumas. Ela estava imersa num ambiente muito propício para a leitura, erudição e pesquisa, por extensão, quando entrou na universidade, Lares já falava três línguas: inglês, francês e italiano.

Quando criança Calíope recebeu grande incentivo intelectual por parte dos pais e do avô, de modo que, além dela, todos os seus irmãos também fizeram carreira na área acadêmica. As longas conversas entre eles eram realizadas na varanda de casa, depois do almoço: “A gente tomava um solzinho de inverno e conversava. Meu avô ficava apaixonado, gostava muito de discutir comigo. Quando eu fiz vestibular, ele queria saber o que tinha caído e o que eu tinha respondido”, conta Calíope. Tália se lembra que sua mãe “não era uma pessoa fortemente intelectualizada”; foi o pai que, com sua cultura, a introduziu no universo da leitura. Mas, cabe salientar um aspecto: não era qualquer tipo de leitura, e sim uma literatura própria da época, destinada às crianças e adolescentes. Diferente de Lares – que foi apresentada ao mundo de Shakespeare, Dickens e Dumas – Tália, Polímnia e outras historiadoras tiveram contato com as histórias de Monteiro Lobato e com as coleções “Menina Moça” e “Tesouros da Juventude”. Polímnia narra que havia muitos livros em sua casa, sendo que alguns foram dados por um tio muito especial, cujas histórias eram contadas em voz alta pela mãe:

Meu pai era um homem muito pouco interessado pelas coisas do estudo, ao passo que minha mãe, não. Minha mãe gostava muito de ler e era ela que na minha casa comprava muitos livros. E eu lia, lia.

E, por exemplo, tem também essas coisas da minha geração né?! Eu tinha um tio, irmão do meu pai, de quem eu gostava muito. Ele se chamava José e ele me deu coleções de livros. Eu já tinha uns livros do Monteiro Lobato. Acho que ele me deu quando eu tinha uns 10 anos a coleção completa do Monteiro Lobato. Tinha uma outra coleção francesa chamada Menina Moça que eu também li tudo. É interessante sabe, eu vivi numa casa em que havia muitos livros.

Então eu tinha um acesso absolutamente mais fácil e possível a esses livros. Então tem essa coisa de gostar muito dos clássicos. Comprava também, naquela época, discos. Eu ouvia, mas eu ouvia também porque eu queria né?! Sobre as lembranças da minha infância, o mais especial eram os momentos em que minha mãe lia para mim, para nós, para meus irmãos. Ela lia em voz alta os livros de Monteiro Lobato depois do jantar, fazendo até as vozes. As vozes da Dona Benta, da Emília, enfim. Então é obvio que isso tem um peso na minha formação e são lembranças que obviamente eu guardo com muito carinho. (Polímnia)

Essas lembranças são organizadas a partir das atividades profissionais das historiadoras, cujo *métier* se assenta no mundo da leitura, para justificar que tal hábito foi adquirido desde a infância. Não significam apenas "memórias guardadas", mas "memórias construídas" que, de certa maneira, se entrelaçam com o próprio devir da profissão de historiadora. Nessas narrativas, percebemos então uma espécie de explicação genealógica para as suas trajetórias profissionais, indicando o quanto elas atribuem aos hábitos de leitura na infância uma certa razão que fundamentou o desenvolvimento do ofício de historiadora.

Cibele, por sua vez, descreve sua mãe como uma mulher muito ágil intelectualmente, sendo uma voraz leitora de romances. Por conta de uma educação escolar instável justificada pelo fato de que a família se mudou diversas vezes de cidade, foi a mãe quem a alfabetizou, “recortando e juntando letras de jornais para formar as palavras”. Ao que tudo indica, não só para Cibele, mas para todas as historiadoras entrevistadas, o livro e o hábito da leitura materializavam as relações de afeto e proximidade constituídas entre elas e algum membro da família. Além disso, o livro também estava articulado aos momentos de solidão, reflexão e de formação de uma memória que remete ao domínio da família e do lar. Em uma das residências onde morou quando criança, Cibele recorda-se da descoberta da coleção “Tesouro da Juventude”, cujos detalhes são construídos na seguinte narrativa:

Era uma construção alta e cinzenta, recoberta de “pó de pedra”, com inserção de umas lasquinhas de malacacheta que brilhavam ao sol e que pareciam escamas de peixe. A casa era assentada sobre esse vasto e alto porão, com pequenas aberturas dando para a rua, mas fechadas por grades de ferro trabalhadas, protegidas por tela de arame. Era um porão bem alto. Eu ia lá para pegar livros de história; era um lugar muito limpo, mas cheirava a mofo. Foi onde encontrei volumes de Tesouro da Juventude, contos de fadas ingleses, franceses, alemães, de vários países, todos lidos por mim. Guardo desse lugar a imagem desses livros empilhados que eu só folheava... e o cheiro de mofo, apesar da ventilação vinda das janelinhas engradadas e voltadas para a rua. (Cibele)

As lembranças sobre o ambiente familiar enraizado no hábito da leitura, nas dificuldades financeiras enfrentadas pelos pais (não de todas), nas profissões que cada um deles teve e as experiências migratórias são temas recorrentes em suas falas. Seria quase impossível, aqui, deixar de lado a “memória geracional”, observada muito bem por Joël Candau. Ela é também uma memória de fundação que tem seu lugar próprio no jogo identitário que, nesse caso, remete aos lugares sociais, culturais e econômicos de onde vieram. Em outras palavras, é a consciência de pertencer a uma cadeia de gerações sucessivas das quais o grupo ou o indivíduo se sente mais ou menos herdeiro (CANDAU, 2012: 142).

Essa observação também pode ser estendida às suas vivências sociais e familiares tendo em vista o gênero como fio condutor da educação que tiveram. Enquanto algumas viveram o auge da juventude nas décadas de 1940 e 1950, outras a experimentaram nas décadas de 1960 e 1970, de modo que algumas diferenças geracionais relacionadas aos modelos educativos e culturais de gênero podem ser significativamente percebidas em seus relatos.<sup>70</sup> Mesmo assim, suas histórias de vida revelam importantes tensões no campo da educação e dos papéis de gênero que estavam em vigor no Brasil, independente da época em que nasceram.

Como se sabe, essas historiadoras, principalmente aquelas que nasceram nas décadas de 1940 e 1950, pertenciam a uma geração que atribuía às mulheres o papel de esposa, mãe e dona de casa, ocupações consideradas como o destino natural das mulheres. Na ideologia dos Anos Dourados, como afirma Carla Pinsky, maternidade, casamento e dedicação ao lar faziam parte da essência feminina, sem que houvesse

---

<sup>70</sup> Se em relação às trajetórias acadêmicas e profissionais das historiadoras entrevistadas invocamos o termo “segunda geração”, justamente por terem tido um conjunto de experiências semelhantes na universidade, não podemos afirmar que essas pessoas tiveram as mesmas vivências culturais, educacionais e sociais no período em que eram moças. Aquelas que viveram a juventude nas 1940 e 1950 relatam acontecimentos e experiências consideravelmente diferentes daquelas que viveram nas décadas de 1960 e 1970.

muitas possibilidades de aberturas para espaços de resistência e contestação (PINSKY, 2012). A vocação voltada para a maternidade e a vida doméstica seriam marcas de feminilidade, enquanto a iniciativa, a participação no mercado de trabalho, a força e o espírito de aventura definiriam a masculinidade. A religião tinha um papel muito importante na vida das mulheres, reforçando e conferindo a elas seus lugares sociais permeados por um controle moral e sexual.

A mulher que não seguisse esses caminhos estaria contra a natureza, não poderia ser realmente feliz ou fazer com que outras pessoas – como maridos e filhos – fossem felizes. Isso não quer dizer que todas as mulheres pensassem e agissem de acordo com o esperado, mas que as expectativas sociais faziam parte de sua realidade, influenciando suas atitudes e moderando suas escolhas. Por outro lado, sobre as diversas maneiras de expressarem suas subjetividades, é possível afirmar que as historiadoras da segunda geração tiveram experiências diferenciadas na juventude, desviando-se – dentro de alguns limites – das exigências sociais impostas.

É possível perceber diferenças em relação à educação de gênero conforme os ambientes em que passaram a infância e adolescência, sendo que aquelas que moravam em cidades do interior sofriam maior pressão familiar se comparadas aquelas que nasceram ou passaram a viver em núcleos urbanos maiores. No entanto, nenhuma delas precisou enfrentar verdadeiros obstáculos para se dedicar aos estudos e a uma profissão. Assim como as historiadoras da primeira geração estudadas no segundo capítulo, as da segunda geração – apesar dos modelos socioculturais dos Anos Dourados – não foram educadas para corresponderem totalmente às expectativas de uma educação que restringia as mulheres à vida doméstica e familiar. No entanto, é preciso alguma cautela nessa análise, justamente porque, se por um lado elas não foram proibidas de estudar e de se profissionalizar, por outro, elas foram encorajadas – sobretudo as mais velhas – a se casarem cedo e terem filhos, assunto que será melhor problematizado no quinto capítulo.

Uma historiadora que viveu esse tipo de conflito foi Terpsícore. Quando tinha cerca de doze anos, ela foi matriculada em um colégio de freiras, onde diz ter “adorado estudar nele” devido às matérias e professores que lá lecionavam. Ao mesmo tempo, ela recorda que, em casa, recebeu “ensinamentos que a missão das mulheres era a de ser mãe, de construir uma família, um lar cristão e não sei mais o quê”, de modo que ela se casou muito cedo, aos dezoito anos. No entanto, conforme seu depoimento, percebemos um campo de tensões no qual aparecem seus



enfrentamentos e questionamentos aos assuntos religiosos e a maneira como respondeu à educação cristã que recebeu na escola. Essa tensão é narrada por meio de uma reelaboração da memória: além do conteúdo propriamente dito, é interessante notar sua maneira de narrar. Por exemplo, Terpsícore tece uma conversa com ela mesma. Quando entrevistamos alguém, o nosso interlocutor não conversa só conosco, mas também com um "eu" que se torna consciente sobre o passado, bem como os grupos com quem se relacionou.

Mas eu tinha uma tia mais velha, sem filhos, que era uma mulher muito sofisticada e ela dizia que em [ ] não havia colégio à altura “das nossas meninas”. Por isso nós fomos internas num colégio no [ ], chamado [ ]. Minhas irmãs choravam o tempo todo e elas saíram de lá depois de dois anos de estudo. Mas eu continuei e só saí de lá aos 18 anos, quando estava noiva e ia casar. Por que eu fiquei? Porque eu realmente adorava estudar. Foi uma época de conflito, mas que me fez muito bem. Sempre que eu reflito de onde vem o meu agnosticismo, digo assim: quem me fez agnóstica foram as freiras francesas. Foi naquela escola, aos 15 anos, que eu recebi o ensinamento do racionalismo francês, de modo que nunca mais quis abrir mão dele. Eu me lembro que eu tinha algumas inquietudes que me levaram a discutir, na época, com o Padre [ ], que era professor da [ ]. Ele disse assim: “por que você não acredita? A fé não exige, a fé é sentimento, e isso não tem explicação. O que te angustia dessa maneira a ponto de cortar a possibilidade de existência de Deus?” Eu disse para ele o seguinte: “acho que meu problema é a História, porque sempre que estudei História, descobri que Deus apareceu onde acabava o conhecimento. Onde não há explicação, Deus aparece e eu acho que não foi Deus que criou os homens, e sim que foram os homens que criaram Deus. Ele bateu as mãos e disse: “mas você, aos 15 anos, já leu Feurbach? Eu falei: “olha padre, eu não li e não sei quem é”. Ele retrucou: “não minta que é pecado”.

Esse episódio deu o maior problema, pois precisei falar com a madre geral. Disseram ainda que eu estava circulando na escola com livros pervertidos, mesmo eu dizendo que não havia lido. Mas é lógico que depois fui ler correndo o livro, mesmo não entendendo quase nada. Tudo o que eu pensava estava lá: eu disse ao padre, com outras palavras, uma coisa que está na cabeça de todo mundo que pensa sobre isso. Mas de qualquer maneira eu me saí muito bem nessa situação. O que eu quero dizer com isso? Ora, eu conheço pessoas que foram minhas contemporâneas, que saíram carolas, enquanto outras, desapontadas, foram para ateísmo. Eu me considero uma agnóstica feliz, porque eu acho que ser uma agnóstica raivosa é horrível. Pelo contrário, sou uma admiradora da civilização e cultura cristã ocidental. Acho que a religião é uma instituição sociocultural que existe em todos os grupos, constituindo-se como niveladora de conflitos. Sofro muito de ver o que acontece no Brasil com essas igrejas pentecostais que iludem o povo dessa maneira. (Terpsícore)

Terpsícore constrói uma narrativa marcada por uma seleção, organização e interpretação das experiências pretéritas. A religião é um dado questionado por ela tanto na época em que era jovem quanto na vida presente como historiadora já madura. Trata-se também do fato de que o passado está em contínua atividade e ajuste, pois recebe interpretações provenientes das recentes experiências do narrador. Além disso, o depoimento desta historiadora é um exemplo de significados e valores alternativos que podem ser acomodados no interior de uma determinada cultura efetiva e dominante (WILLIAMS, 2005). Ou seja, em uma cultura religiosa que valorizava os valores cristãos nas escolas, a reação desta historiadora indica que nem todas as estudantes se adequaram às práticas e aos discursos impostos por freiras e padres. As singularidades, os diferentes graus de conflito e as variações internas constituem as principais marcas das experiências dos agentes que questionam ou resistem a determinadas culturas dominantes.

“A educação que recebi, no meu caso, foi uma educação complicada”, continua Terpsícore em seu depoimento. Essa historiadora conta que a família por parte de sua mãe era “rica e de prestígio” enquanto a família por parte de pai tinha passado por uma grave crise financeira. Mesmo assim, sua família proporcionou certa segurança material, apesar de que nunca se sentiu plenamente confortável nessa situação. Ela desejava trabalhar e ser independente financeiramente, diferente de suas irmãs que se voltavam com mais tranquilidade às obrigações domésticas e familiares. “Sofri com as comparações com minhas irmãs e só me sobrou ser inteligente e divertida”, diz Terpsícore.

Por outro lado, minha mãe colocava obstáculos em relação aos meus desejos. Quando eu digo minha mãe, incluo também minha tia neste contexto: a prova disso é que minhas duas irmãs, assim como eu, se casaram com dezoito anos, mas nenhuma se formou e trabalhou fora. Só mais tarde elas passaram a trabalhar numa empresa de família. (Terpsícore)

Não era raro, em meados do século XX, a existência de múltiplas subjetividades femininas no interior das famílias, as quais eram decorrentes de um campo de tensões no que diz respeito aos papéis de gênero. Quando as famílias eram numerosas, as irmãs acabavam tendo, muitas vezes, posicionamentos distintos e até mesmos opostos uma das outras. A irmã de Polímnia, por exemplo, nunca gostou das mesmas coisas pelas quais ela se interessou, sobretudo quando se tratava do hábito da

leitura, do questionamento e da reflexão. Conforme o relato de Polímnia, sua irmã se dedicava mais a uma “vida prática e doméstica”, enquanto ela “vivía num mundo platônico”, em volta dos contos, narrativas e histórias. Não por isso deixou de ser educada conforme os modelos esperados para a época: “você sabe, eu fui criada para casar uma vez e ter filho, ponto”.

As historiadoras que viveram a juventude nas décadas de 1960 e 1970 relatam, por outro lado, experiências mais libertárias na educação de gênero. A partir da década de 1960 uma série de transformações propiciou mudanças nas imagens de mulher e na família. Se no período anterior os comportamentos de muitas mulheres não seguiam à risca os modelos impostos, a partir de então as expectativas e os comportamentos contestadores borraram as sólidas fronteiras de gênero dando início a experiências identitárias cada vez mais plurais. Em alguns casos, mesmo não sendo indagadas a respeito, algumas entrevistadas trazem para seus relatos um viés feminista em suas juventudes. Euterpe teve uma mãe que “tinha uma mente muito aberta, que por si só já era feminista. Ela era uma pessoa muito forte e não tinha uma mentalidade de dona de casa”. Ao contrário, suas tias representavam o modelo oposto e quando ela ia ao interior para visitá-las, sempre voltava trazendo a reflexão de que não queria ser igual a elas. De maneira equivalente, a família de Calíope era uma das mais libertárias no sentido do respeito à liberdade de ação e pensamento das mulheres. “A minha casa sempre foi extremamente laica, extremamente mista e extremamente plural”, diz Calíope. O respeito ao outro era o principal comportamento exigido pelos mais velhos, sobretudo o avô, com quem ela sempre compartilhava os principais acontecimentos de sua vida. Educação semelhante recebeu Belona, cujo pai estimulou todos os filhos a fazerem um curso superior, inclusive ela. “Ele dizia que todo mundo tinha que estudar e que eu só podia me casar depois que estivesse formada”, lembra-se a historiadora.

Lá em casa era proibido se casar antes de se formar. Os namorados eram todos dispensados porque não podia casar antes de se formar. Vivi em um ambiente que privilegiava a valorização da educação e do ensino, da responsabilidade, do espaço na escola. Portanto a escola sempre foi uma coisa importante que a gente tinha que colocar em primeiro plano. Eu estudei em um colégio bem tradicional. (Belona)

Passando boa parte de sua infância no interior, Tália estudou em colégio religioso. Apesar de afirmar que não se recorda de experiências condizentes às

relações familiares, essa historiadora forneceu um dos depoimentos mais longos e detalhados de sua juventude. Ela foi educada numa família muito tradicional, “não só tradicional do ponto de vista da origem rural e financeiro, mas tradicional do ponto de vista da igreja”. Quando ela tinha nove anos de idade, dizia que intencionava trabalhar, “ganhar meu próprio dinheiro, ser independente, pois eu não queria ser como a minha mãe, as minhas tias e primas”. Os limites impostos pela educação que recebia em casa abarcavam, também, o tipo de escola em que deveria estudar. Não pôde realizar o curso Clássico ou o Científico porque as turmas eram mistas, de modo que completou o ensino primário numa escola que recebia apenas o público feminino, dirigida por freiras; logo depois realizou o curso Normal. Sobre essa etapa, ela se lembra dos seguintes aspectos:

Sim, vinculada à Igreja Católica, com predominância patriarcal muito grande. Havia um poder grande exercido pelos homens da minha família. As mulheres que nunca trabalharam foram sempre dependentes deles. Desde muito cedo eu tinha uma ideia diferente, pois eu queria trabalhar. Eu tenho um irmão apenas que é nove anos mais velho que eu. Também é fazendeiro e sempre viveu no campo. Meus primos todos e eu também não gostávamos de fazenda. Quando eu comecei a ficar um pouco mais velha, lá com 14 anos, eu dizia “tenho horror de fazenda, horror de campo, quero morar na cidade e estudar na capital”. (Tália)

Assim que terminou o curso Normal, Tália fez um pedido aos seus pais: a permissão para realizar um intercâmbio. A ideia surgiu quando algumas de suas amigas conseguiram o aval de seus pais para passarem uma temporada nos Estados Unidos, morando com outras famílias. “Eu queria fazer também, de toda maneira. Meus pais não deixaram, mas eles me proporcionaram no final da década de 1970 uma grande viagem à Europa”. Tália se uniu a um grande grupo formado por trinta jovens, moças e rapazes e, por meio de uma agência de viagens, passaram dois meses visitando dez países da Europa. “E eu me engajei nessa viagem que para mim foi ótimo, uma coisa de descobrir o mundo”, salienta a historiadora. As experiências culturais que teve em outros países, o afastamento do rígido controle moral dos pais e a convivência com um grupo misto proporcionaram a ela novas formas de perceber o mundo e de dar sentido às suas próprias inquietações. No final da viagem, decidiu que não queria mais morar no interior, pois queria ir para a capital do Estado e fazer um curso superior:

Foi uma viagem que durou dois meses, a gente visitou dez países da Europa. Então imagina sair de [ ], daquela vidinha restrita e conhecer outros países. No máximo a gente ia a uma casa de praia em [...], durante as férias. Naquela época eu era bem rebelde, aprontava à beça no colégio, no Curso Normal. Eu tinha um grupo de amigas que vivíamos aprontando. Fugia e ia namorar, enfim, fazia aquelas coisas de adolescente que, comparando ao que se faz hoje, aquele tempo não era nada. Mas a gente achava que era um grande ato de rebelião. Depois dessa viagem à Europa, onde eu tive a oportunidade de ir a Londres, Paris, Roma, etc., quando voltei eu falei para o meu pai que não queria ficar de jeito nenhum em [...], que tinha feito vestibular e iria ao [...]. (Tália)

Quando passou a morar na capital do estado, Tália lembra-se de que sua geração já se questionava os papéis desempenhados pelas mulheres numa sociedade machista. Para ela, tais questionamentos eram perfeitamente “naturais, pois não eram coisas de outro mundo”. De fato, em sua história de vida, as viagens internacionais foram as experiências que mais impactaram, principalmente porque tinha a possibilidade de descobrir o mundo sozinha ou na companhia das amigas. Dois anos depois que ingressou no curso superior de História, Tália decidiu viajar novamente no início da década de 1970. Convenceu seu pai que era necessário fazer um curso intensivo de inglês na Inglaterra e, assim que pôde, reuniu-se com algumas amigas para ficarem um mês em Londres. Moraram temporariamente em um hotel que abrigava estudantes estrangeiros e, por não receberem dinheiro de seus pais para o próprio sustento, tiveram que procurar emprego se quisessem estender a temporada naquele país. Desse modo, por meio do sistema *Au pair*, Tália conseguiu se estabelecer por mais tempo na Inglaterra, trabalhando na casa de uma família inglesa em troca de moradia e “um salário simbólico”.

Fui sozinha. Quer dizer, fui com essas pessoas conhecidas que estavam indo também. E no meio do caminho eu falei “não vou voltar ao Brasil, eu vou ficar”. Mas como é que eu vou ficar? Se eu for pedir ao meu pai, ele não vai deixar mesmo. “Então eu vou arrumar um emprego”, pensei. Tinham umas meninas que faziam esse curso, e uma menina de São Paulo tinha arrumado um emprego de *Au Pair*.

Era um sistema para estudantes no qual você mora com uma família. Então você trabalha algumas horas por dia, e a família é obrigada a deixar um espaço para você morar e estudar. Ao mesmo tempo você também ganha um salário simbólico. Então eu pedi a essa garota para me ajudar a arrumar um emprego de *Au Pair*. Ela me falou “olha [ ], tem uma família com o pai, a mãe dá aula de costura e eles tem dois filhos, de 9 e 11 anos. Você topa? ” Eu aceitei, apesar de que na semana seguinte terminaria o curso de Inglês e eu precisaria voltar para o Brasil.

Eu simplesmente não voltei. Mande uma carta dizendo que eu ia ficar porque queria aprender mais inglês. Justifiquei que um mês era muito pouco, e que ficaria no sistema *Au Pair*. Meus pais ficaram assim muito... perplexos e preocupados, mas não tinha outro jeito também. Naquela época a gente não se falava por telefone e ainda, para completar, teve uma greve de correios. Então não dava para mandar cartas. E então eu fiquei em Londres, fui morar na casa dessa família, trabalhei e estudei inglês. E claro, ainda fui numa área ligada à universidade de Londres, pois lá faziam cursos de extensão.

Por viver em outro mundo, em outra realidade, eu não tinha mais vontade de voltar. Eu até tinha um namorado e no meio do caminho já não estava mais pensando nele. Ele achou que eu ia ficar um ou dois meses, mas eu fui ficando mais de 6 meses de modo que o namoro acabou. Aí que eu não queria mesmo voltar. Meus pais resolveram ir a Europa, logo meu pai que nunca mais tinha voltado a Europa desde a década de 1930. Em 1971 ele resolveu ir a Europa com a minha mãe e para ele foi também uma emoção. Ele planejou uma viagem e depois a gente viajou. Estivemos em Paris e Berlim. (Tália)

Na perspectiva de Tália, os anos da década de 1960 e, sobretudo de 1970, foram marcantes do ponto de vista das experiências socioculturais. A segunda viagem em terras estrangeiras permitiu a ela repensar o relacionamento que mantinha com um rapaz brasileiro, preferindo permanecer por seis meses na Inglaterra e terminar o namoro. Mas, quando retornou ao Brasil para dar continuidade aos estudos – ela estava na metade do curso de História –, iniciou namoro com outro rapaz universitário que a inseriu numa nova rede de sociabilidade que a marcou profundamente em termos de novas amizades. Aliado a isso, Tália recorda-se que pertencia a um grupo que questionava as relações de dominação às quais as mulheres se submetiam, principalmente aquelas que tinham suas liberdades restringidas por um controle moral familiar. De fato, principalmente entre os jovens universitários, desenvolvia-se uma nova mentalidade que defendia direitos iguais para homem e mulher. Quando passou a morar na capital do Estado, encontrou um ambiente em que se discutia a pílula, a revolução sexual e a abertura de espaços em que a mulher deveria ser incluída.

Eu comecei a namorar em 1972. Foi a partir desse circuito, dessa sociabilidade, dessas pessoas que militavam politicamente, é que fui construindo uma relação social de sair, de passear, de ir a teatro, de acampar. Nessa época a gente estava totalmente envolvido com a ideia de que estávamos fazendo revolução, não só achando que era uma revolução política, mas uma revolução de costumes também. (Tália)

As viagens marcaram também as experiências de Lares. Enquanto estava no ensino primário, seus estudos foram interrompidos pois sua família precisou viajar e se estabelecer temporariamente em outro país. O novo destino era a França, onde sua família morou por um período de dois anos. Depois que terminou o primário, Lares esteve com a mãe e a irmã em Paris, chegando a estudar brevemente em uma escola francesa. Logo em seguida, teve a oportunidade de ir à Itália. Tinha somente doze anos quando ficou “vinte dias em Florença, vinte dias em Roma. Mais de dois meses viajando pela Itália”. Mas a visita a países estrangeiros não parou por aí. Nas férias, ela, a irmã e seus pais estiveram em Portugal e Espanha. Extraordinariamente, ao retornarem à França, seus pais acharam que não era mais o caso de ela ir à escola e então:

Eu tive um ano completamente anárquico. (...), Mas por outro lado, para minha formação isso foi muito interessante porque eu tive que aprender a organizar o meu dia. Eu não podia ficar assim... então eu tinha, aos 12 para 13 anos, total liberdade. Eu andava na rua sozinha o dia inteiro. Eu mesma fazia a minha programação. (Lares)

Se por um lado ela não se lembra de ter ido sozinha ao cinema, por outro, Lares ia sem companhia aos museus e igrejas. Explorava sozinha as ruas de Paris e costumava “brincar de turista”. Ao refletir, hoje, sobre essas memórias, Lares conclui que sua “vocação se confirmou naquele ano anárquico de descobrir museus”. Algumas mulheres que tiveram a possibilidade de realizar viagens ao exterior, tal como Tália e Lares, mostram o quanto que esse tipo de experiência impactou suas subjetividades. Direta ou indiretamente elas relacionam essas experiências com as escolhas que fariam no futuro, principalmente a realização de um curso superior e a vontade de serem independentes financeiramente. No caso de Lares, o fato de ter estudado em um “excelente colégio”, de ter tido um tio que narrava histórias e pais que estimulavam a leitura, e de ter viajado para fora do Brasil quando criança, remetem ao que David Lowenthal comenta sobre a maneira como conhecemos o passado. Para este autor não temos muita consciência da maioria dos “resíduos do passado” de nossa história de vida. Mas, é possível atribuir significado a eles conforme o momento presente – e no caso delas, o momento presente é identificado pelo ofício que elas ocupam, o de historiadora. Esse esforço consciente é necessário para reconhecer que muito do que vivemos hoje advém do passado, sendo que ele traz

indícios que subjazem à posição na qual nos encontramos. Na verdade, temos consciência do passado como um âmbito que coexiste com o presente ao mesmo tempo em que se distingue dele (LOWENTHAL, 1998: 64-65).

#### ***4.2) Ensino secundário generificado e a escolha de um curso superior: a História predestinada***

Tendo em vista estas considerações, não é por acaso que as experiências no ensino primário e secundário são narradas por elas com certo entusiasmo, uma vez que esta etapa estudantil antecede a entrada na universidade. Em meados da década de 1950 o ensino secundário no Brasil era dividido entre Científico, Clássico, Normal e Técnico, sendo que o propósito dessa segmentação era delimitar futuramente as opções dos alunos nos cursos superiores. O Clássico e, principalmente, o Normal eram frequentados por uma grande maioria de mulheres, uma vez que esses cursos direcionavam para carreiras consideradas “não científicas” e de menor prestígio, se comparadas com profissões como Engenharia, Direito e Medicina.

No período em que Urânia decidiu qual curso fazer, por exemplo, seus familiares não viram com bons olhos a intenção de frequentar o Normal para ser professora primária. Ocorreram muitos desentendimentos em casa porque sua irmã “não queria saber que eu fosse professora primária, pois era uma profissão muito mal valorizada”. Essa, contudo, foi uma circunstância única, bem diferente dos valores da época, pois o curso Normal constituía-se na alternativa eleita pela família da maior parte das mulheres que desejavam se profissionalizar, entrar para o mercado de trabalho e de certa forma contribuir financeiramente em suas casas. Para muitas famílias brasileiras, como as de Belona, Clio, Erato e Polímnia, a profissionalização no magistério foi estimulada em virtude de uma possível mobilidade social e econômica que poderia ser materializada com os rendimentos que as filhas ou esposas trouxessem para o lar com esta profissão. A década de 1960, portanto, é um exemplo claro da efetivação desse processo no país, pois figura como um momento de intenso discurso modernizador e progressista no qual se abriu espaço às discussões a respeito da relação entre educação e ascensão social.



É nesse sentido que se percebe um importante recorte não só de gênero, mas de posição social também. Tendo em vista que o ensino Normal tinha por intenção formar professoras para as escolas fundamentais que estavam em processo de expansão no país, esse foi o curso preferido por moças de recursos financeiros limitados que buscavam meios para o próprio sustento ou da família, como foi o caso de Urânia, Tália e Belona. Mas é necessário salientar que há vários casos – como os de Clio, Erato, Polímnia, Calíope e Euterpe, cujas famílias também tinham recursos financeiros limitados – em que as escolas públicas, chamadas então de grupos escolares, foram uma opção. Nesses casos específicos, os estudos “não foram tão sólidos”, apesar de que sempre havia um ou dois professores que se destacavam aos olhos das alunas – notadamente os de história.

Já o ensino clássico, formação de Lares, Belona e Terpsícore, atribuía maior ênfase a um currículo voltado para a área das ciências humanas e das línguas estrangeiras, definindo-se como espaço para “moças de famílias tradicionais” que tinham mais recursos econômicos. Contudo, tanto o curso Normal quanto o Clássico representaram para estas historiadoras e outras mulheres muito mais do que espaços para adequação às normas e comportamentos condicionados ao gênero: serviram antes como trampolins para novos horizontes profissionais, uma vez que, mesmo com limitações, permitiam o acesso aos cursos universitários.

Historicamente, a possibilidade de entrada mais expressiva das mulheres nas universidades se deu efetivamente a partir da década de 1930. Nesse importante período foi instituído o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 – proposto pelo Ministro Francisco Campos –, cujo objetivo elementar dizia respeito à reforma do ensino superior, constituindo a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) no país, uma vez que a anterior formação de profissionais em nível superior no Brasil estava limitada às áreas de medicina, direito e engenharia (BLAY, 1991; TRIGO, 1997; FÁVERO, 2000). Primeiramente, a aquisição dos diplomas superiores deu-se predominantemente nos cursos voltados para receber a clientela feminina, tais como letras, pedagogia, psicologia, história, serviço social e belas-artes. Conforme o estabelecimento do Decreto nº 19.851, tais cursos tinham em comum o fato de formarem professores qualificados para o ensino primário e secundário, e nos anos seguintes também fornecerem profissionais para o ensino superior. Essa reforma logo começou a gerar resultados pelo intenso ingresso nos cursos dessas faculdades das normalistas e moças de camadas médias e baixas urbanas, que encontravam

possibilidades de formação superior e profissionalização nesse novo espaço, menos exclusivista que as faculdades tradicionais. Na história de vida de Belona esse acontecimento foi observado da seguinte forma:

A [ ] era uma universidade pública e atraía moças de classe mais populares que visavam o magistério como opção de trabalho. Elas não tinham outra opção a não ser ingressar no mercado de trabalho depois de formadas. Lembro-me que muitas vinham de Escola Normal e já eram professoras. Elas ingressaram por meio de um sistema de comissionamento. (Belona)

De maneira geral, a partir da formação que tiveram no ensino ginásial e secundário, bem como da significativa influência de professoras que lecionavam História, as historiadoras entrevistadas optaram pelas ciências humanas. Aquelas que realizaram o curso clássico em colégios particulares – laicos ou dirigidos por freiras – relatam que tiveram disciplinas como literatura, inglês, lógica, filosofia, história, francês, português e, em alguns casos, italiano. Não seria incorreto dizer que os respectivos ensinamentos auxiliaram no processo de decisão de fazer vestibular para o curso de história, além de constituírem uma base intelectual que foi fundamental para o desempenho nos primeiros anos da faculdade. Apesar disso, muitas delas relatam que tiveram dúvidas sobre prestar vestibular para história, letras, jornalismo, serviço social ou ciências sociais. Mas a História acabou sendo a opção eleita, mesmo que não soubessem conscientemente o porquê. Muitas das justificativas voltavam-se ao desejo de “entender o mundo e a sociedade”, “compreender o presente e as diferenças sociais”, “tornar-se uma erudita”, “interesse muito grande pelo social e pelas diferenças” e até mesmo “salvar a humanidade”. Mas, esses desejos estavam muito longe de uma clara posição intelectual, política ou ideológica. De certa maneira, as aulas de história assistidas também no cursinho pré-vestibular que algumas fizeram ou no curso Clássico foram determinantes para a decisão final. O encantamento com as aulas, as atividades culturais, as visitas a teatros e museus e a influência de professores interessantes e interessados em debates sociais e culturais são fatores destacados.

Concórdia, por exemplo, optou pelo curso de História assim que estava na terceira série do ensino ginásial, antes mesmo de entrar para o curso Normal. Em um determinado momento ela perguntou para um de seus irmãos, estudante de Sociologia, como os filósofos viviam e o que eles faziam em seu cotidiano. Então ele

disse: “você tem que estudar História”. Foi a partir daí que seu interesse cresceu, principalmente no que se refere aos modos como as pessoas viviam.

Aos ser perguntada sobre o processo de escolha do curso universitário que pretendia fazer, Tália conta que teve “um grande professor que foi uma figura determinante na minha opção por História e foi assim que comecei a me interessar por essa área de estudos”. Para Belona, foi uma professora de história que despertou sua curiosidade com suas aulas experimentais – se comparadas com as aulas tradicionais da época. Era o final da década de 1960 e início de 1970 e a escola onde estudava oferecia aulas “muito sem graça”, além de ser vigente um “forte sistema repressor de ensino”. Por isso essa professora a marcou, “porque despertou uma habilidade, um interesse, se comparado com a falta de encanto das aulas dadas habitualmente na escola tradicional”. A aula dessa professora de História era “livre”, valorizando a pesquisa e a independência dos alunos.

No entanto, também há casos em que as historiadoras tiveram amplo interesse pelas ciências exatas e biológicas – sobretudo Medicina – e inclusive chegaram a cursar o técnico ou científico, apesar de não serem encorajadas a enveredar para essas áreas, principalmente se manifestassem dificuldades em disciplinas como Matemática e Física ou se, simplesmente, não houvesse tais cursos superiores nas cidades onde residiam. Com a divisão do ensino em Clássico, Científico e Normal, mulheres e homens realizavam trajetórias educacionais diferenciadas, uma vez que o acesso ao saber era socialmente orientado conforme o gênero. Sem dúvida, as interpelações produzidas pela experiência familiar, o discurso escolar, os meios de comunicação social, entre outros aspectos, eram capazes de criar identificações e de fundar imaginários profissionais e de trabalho, inclusive de gerar expectativas de “êxito” ou “fracasso” que influenciavam nas escolhas.

Aos dezoito anos Lares precisou tomar a decisão de fazer um curso universitário e prestou exame para História, apesar de que esta escolha não foi consciente, uma vez que estava em dúvida entre Medicina e Literatura. Mesmo assim, História foi o curso selecionado, apesar de que naquela época não sabia muito bem os reais interesses que motivaram essa decisão. Nestes casos, o curso de História acabou sendo uma segunda opção, não intensamente desejada, devido aos obstáculos existentes para se tentar cursos das áreas de exatas e biológicas. Na cidade onde Clio morava, por exemplo, não havia cursos além de Geografia, História, Direito e Pedagogia. Até seria possível para sua família apoiá-la para realizar estudos em outra

cidade, mas esta era uma prática direcionada apenas para os homens da casa. Ela conta: “adoraria se fosse matemática. Mas a minha família não tinha recursos para me mandar para fora, e naquela época eles investiam mais nos meninos”. Tanto ela quanto seus pais fizeram “muitos sacrifícios” para que eles pudessem fazer Engenharia Civil e Engenharia Mecânica. Clio finaliza o relato dizendo: “mas eu era uma mulher. Um desperdício gastar comigo. Então eu tive que custear meu próprio estudo. Custeei meu curso de Contabilidade e custeei meu curso de História”. As experiências de Clio revelam ainda a estrutura de uma família constituída em fortes bases hierárquicas, tanto no que diz respeito à relação entre homem e mulher, como também no que diz respeito ao relacionamento entre pais e filhos, e especialmente, à valorização dos filhos e as profissões que teriam.

Não era incomum que a família e os professores das escolas onde estudavam criassem resistência quanto à realização de cursos afastados das áreas da comunicação e das ciências humanas. Nesse sentido, é necessário reconhecer o importante papel que os professores do ensino secundário tiveram para essas mulheres. Muitos deles representavam uma autoridade enunciativa e simbólica importante na vida de seus alunos, pois suas aulas, orientações e conselhos impactaram a visão de mundo dos estudantes, bem como as decisões que tomariam no futuro. Os depoimentos de Melpômene e Erato refletem bem a educação de gênero imposta a elas, segundo a qual as mulheres eram mais aptas às áreas da comunicação e das ciências humanas.

Eu fiquei em dúvida entre medicina e arquitetura. Então fui fazer o curso científico, sendo que no primeiro ano eu fui bem e no segundo ano eu comecei a ir mal. Eu tive um professor de português que foi muito importante para mim, e ele falava: ‘O que você está fazendo aqui? Você deveria fazer letras ou história. Você não é para ciências exatas’. (Lares)

Na verdade, eu tinha paixão por medicina. Queria muito ser médica, mas como eu ia muito mal em física, um professor disse que eu nunca iria conseguir superar aquelas dificuldades. Ele disse que sem física eu não conseguiria passar no vestibular de medicina. E ele disse então: ‘Você dá mais para comunicação’. E assim eu troquei mesmo para a área de humanas. (Erato)

Há ainda o caso de Ceres que, mesmo gostando mais de Química por causa da vida inspiradora de Madame Cury, realizou um curso de Contabilidade antes de ingressar no curso de História. Não foi apenas Ceres que estudou Contabilidade, uma vez que Calíope, mesmo desejando fazer Medicina, também o fez antes de ingressar

no curso de História. Na década de 1950 não era incomum a existência de mulheres que concluíam esse tipo de curso, uma vez que o crescimento dos setores de serviços e comércio abria novas possibilidades de emprego, sendo exemplar o ocorrido no setor bancário (MATOS; BORELI, 2012: 144). A razão de terem feito primeiramente este curso foi a necessidade de trabalhar e contribuir financeiramente com a família. O primeiro emprego de Ceres foi num banco e, alguns anos depois chegou a trabalhar na previdência social no cargo de “oficial de administração”. Na previdência, ela ocupou o cargo de chefia aos vinte e dois anos de idade. Porém, a sua “passagem pela previdência terminou quando eu fui para a universidade”. Como o curso de Contabilidade não dava acesso a qualquer curso superior, Ceres precisou fazer o científico e admite que teve muitas dificuldades com Química e Física. Conforme seu relato, tudo indica que História foi um curso sugerido pelos professores secundaristas às alunas que aparentavam não se adequar às exigências das disciplinas voltadas à área de exatas e saúde.

Eu não tive aula de Física, nem de Química. Então eu era analfabeta total para as duas disciplinas. Mas um dia o meu professor me chamou e disse “quando eu vejo o seu esforço, eu tenho a sensação que você está agarrada ao avião. E se o avião der mais um tranco, você cai. Por que você não estuda e pensa em outra coisa? Aí ele olhou para mim e disse: “por que você não pensa em História? Na verdade, eu também gostava de História, mas eu fiquei tão traumatizada pela minha dificuldade de seguir aquilo que achava. (Ceres)

A escolha certa do curso superior que realizariam depois de concluído o ensino secundário demandava uma importante reflexão delas, uma vez que a decisão de fazer uma faculdade estava atrelada diretamente à vida profissional que teriam futuramente. Em muitos casos, elas sabiam o que fariam após o término da graduação em história: seriam docentes no ensino primário ou secundário, nada mais que isso. Os motivos desse desejo condiziam com as próprias experiências individuais, atreladas ao fato de que naquela época a decisão de ser professora era o mais esperado para o público feminino. Urânia afirma que sua vocação desde muito jovem residia na docência. Portanto, ser professora no ensino primário e secundário era o destino com que boa parte delas contava após o término da graduação em história. Clio, por exemplo, trabalhava numa loja que vendia eletrodomésticos e viu muitas mulheres serem demitidas assim que casavam, pois os dirigentes não queriam pagar uma

possível licença-maternidade. “Eu sabia que a situação ia ficar difícil para mim e assim pensei: “qual é a profissão que não despede mulheres? A de professor”.

Eu resolvi fazer História ou ser professora porque eu estava trabalhando como escriturária na [...]. [...] era uma empresa que nem existe mais. Era uma empresa que vendia eletrodomésticos, e eu trabalhava no escritório na época. Quando uma moça se casava, era mandada para a rua porque eles não queriam pagas as despesas de licença maternidade. Havia o direito de licença maternidade, e quem pagava era a empresa. Então, o que a empresa fazia quando a mulher se casava? Automaticamente despediam a mulher. Aliás, eles demitiam assim que a pessoa noivava e que queria se casar em breve. Então já preparavam a pessoa para sair. Eu sabia que a situação ia ficar difícil para mim, aí eu pensei: qual é a profissão que não despede mulheres? A de professor. (Clio)

A trajetória de Urânia difere das outras historiadoras em relação ao modo como ela decidiu fazer um curso universitário, nas suas palavras, “ao acaso”. Urânia era órfã de pai desde muito cedo e sua família tinha poucos recursos financeiros para colocá-la em um bom colégio. Depois de alguns anos estudando no grupo escolar, conseguiu se matricular num colégio de freiras, onde aprimorou a ideia de fazer o curso Normal para trabalhar como professora do ensino primário. “Eu não tinha a menor vontade de fazer faculdade, pois a minha ideia era ser professora do primário. Achava que minha vocação era cuidar de criança”. Depois que terminou os estudos, fez um concurso para lecionar em uma escola pública numa cidade muito distante de onde morava. Mas, “por providência do destino”, encontrou no centro da cidade uma colega que lhe informou sobre o sistema de comissionamento, no qual as professoras concursadas pelo estado poderiam usufruir de vagas em determinados cursos superiores para lecionar posteriormente no ensino secundário. Essa experiência é descrita a seguir:

Minha colega me disse: “Você assume sua vaga de professora no curso primário, toma posse e depois pede imediatamente comissionamento. Mas para isso você precisa entrar primeiro na faculdade”. Eu nem sabia o que era a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, mas resolvi seguir o conselho dela. Eu podia escolher qualquer curso: história, geografia, história natural – que por sinal eu adorava. Para o vestibular de história natural, era necessário saber química e física, e eu não tinha noção dessas matérias porque eu fiz o normal. Lembrei-me então de uma professora de história que tive no curso normal, que era muito boa, e foi assim que decidi fazer o vestibular. Não foi por vocação. (Urânia)

Para finalizar essa seção, recorreremos à história de Euterpe que decidiu primeiramente fazer o curso de Secretariado, pois tinha a necessidade de trabalhar o mais rápido possível. Depois que concluiu esse curso, trabalhou por um ano como secretária até que decidiu abandonar tudo e, como ela narra, “ir viver uma aventura”. Essa historiadora foi sozinha a Roraima e por lá morou durante um ano, lecionando língua portuguesa para um grupo de alunos. Quando voltou desta experiência, no final da década de 1960, decidiu fazer cursinho para ingressar em História, pois era o que desejava fazer.

Fui a Roraima porque eu achava que gostava de aventura. Eu sempre pensei: “eu quero viajar pelo mundo”. Tinha a pretensão de salvar a humanidade. Então eu queria trabalhar com os índios. Mas não tinha índios lá, somente cearense e maranhense. Os índios moravam a léguas de distância e se eu fosse trabalhar com eles, estaria morta. Mas foi uma experiência incrível, que adorei. Depois disso, eu falei: “não, eu não vou salvar a humanidade, vou entender o que é isso”. Eu me sentia uma estrangeira naquela cidade. A cidade não tinha nada, era muito precária, não tinha rua asfaltada. (Euterpe)

Enquanto algumas narraram com entusiasmo suas histórias, compartilhando muitos detalhes, outras pareciam ter certas dificuldades para lembrar, selecionar e descrever o que lhes foi significativo. Chama atenção o fato de que suas histórias são contadas a partir de uma orientação: a de serem, hoje, historiadoras. Isso implica dizer que elas tendem a atribuir a certos acontecimentos do passado os principais motivos que as tornaram historiadoras. O ambiente familiar que estimulava a leitura e a profissionalização feminina, a necessidade de trabalhar tendo em vista as dificuldades financeiras da família, as viagens que mudaram suas visões de mundo e o comportamento questionador, atento e reflexivo não são acontecimentos contados sem alguma intenção. Pelo contrário, são partes constituintes do início do processo de formação como historiadoras. Apesar disso, a maioria delas sabe que História não foi a primeira opção ou então uma escolha conscientemente planejada. Para algumas, a História apareceu ao “acaso”; para outras, ela foi resultante de uma indicação dada por um professor. Há ainda aquelas que decidiram por História de maneira intuitiva, sem saber exatamente o que estudariam no curso ou o que fariam depois que ele acabasse. Independentemente das razões, a História, como veremos adiante, possibilitou acesso a um “mundo novo”, enquanto elas, como historiadoras da

segunda geração, foram responsáveis pelos novos rumos que esta disciplina tomaria a partir da década de 1970.

#### **4.3) *Um mundo novo I: ingresso no curso de História e sociabilidades***

Os quatro anos de graduação transformaram as jovens de 20 anos de idade de famílias sem tradição intelectual (com raríssimas exceções) em observadoras e participantes de um mundo completamente novo. Foi a graduação, com certeza, que deixou as marcas mais importantes para a maioria dessas mulheres. Articulados à graduação estavam o cenário de novas sociabilidades com colegas e professores, o contato com leituras e bibliografias interdisciplinares e, em relação ao contexto político, o regime militar que reprimiu de forma violenta tanto estudantes quanto as atividades universitárias.

Os relatos iniciais sobre o processo da entrada das mulheres nos cursos superiores de história nas décadas de 1950 e 1970 fazem perceber que elas pertencem a uma geração que teve a possibilidade concreta de ultrapassar o nível de escolarização de suas mães graças à progressão dos investimentos femininos nos caminhos da educação e, em particular, do ingresso no ensino superior brasileiro, que se acentuou a partir de 1960. As possibilidades educacionais aumentaram para as mulheres: em 1961, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) garantiu equivalência de todos os cursos de grau médio, permitindo às estudantes do magistério (escola normal) disputar e aceder a vagas no ensino superior. Uma primeira conclusão é a de que o ingresso feminino significativo no ensino superior brasileiro, nesse período, modificou os horizontes para essa geração de mulheres (TRIGO, 1997). A segunda é a de que haveria um engajamento feminino variável na vida profissional, tributário não só de seu pertencimento a um grupo social, mas também do tipo de experiência escolar que tiveram (PEROSA, 2008).

Nesse sentido, ingressar na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em São Paulo e no Paraná, na Faculdade Nacional de Filosofia, no Rio de Janeiro, entre outras grandes universidades públicas, significava inserir-se num espaço muito diferente do que as historiadoras estavam acostumadas a frequentar. Se no curso



Clássico e Normal elas não conviviam com homens, no ambiente universitário essa realidade mudou. A universidade abria a possibilidade de convívio e sociabilidade diferenciada, fora do controle moral imposto pela religião e pelas famílias. Somado a isso, o ambiente intelectual se opunha à escolarização religiosa que muitas tiveram no ensino secundário, e o contato com colegas de diferentes origens sociais, culturais e econômicas foi um importante marco em suas trajetórias no ensino superior.

O sentimento evocado por Polímnia ao lembrar-se dos primeiros anos cursados na faculdade é de encantamento. O prédio, as salas de aula, os espaços amplos produziam uma sensação de liberdade que a sua educação tradicional, limitada à vida privada e doméstica, não lhe havia oferecido. Além do encantamento, o entusiasmo em relação às disciplinas, colegas e professores também é narrado como maneira de expressar sua gratidão à universidade pública. Ela se diz defensora irrestrita da universidade pública: “[...] sem ela eu jamais teria conseguido chegar onde cheguei”. A possibilidade de estudar numa instituição gratuita foi, para pessoas como Polímnia, que vieram de famílias mais modestas, o principal motivo para não precisarem trabalhar ao término do ensino secundário. No entanto, ela se lembra que começou a lecionar quando estava no segundo ano da faculdade para os alunos do ensino secundário. Tália relata ter tido uma experiência semelhante quando ingressou na faculdade, no final da década de 1960. Em seu depoimento, ela percebe essa vivência como inestimavelmente importante, pois passou a “conhecer um mundo novo”, bem distante daquele mundo limitado do seu núcleo familiar.

Há nessa geração uma concepção muito clara do papel da universidade pública na democratização do conhecimento. Além disso, em alguns depoimentos, encontram-se explicações como a seguinte: foi por meio dela que pessoas de origem mais humilde tiveram acesso ao conhecimento e à oportunidade de ascensão social e econômica. Muitos professores universitários que construíram uma longa e sólida carreira na academia não conseguem imaginar como estariam hoje, no sentido social e econômico, se não fosse a realização de um curso superior em universidade gratuita. Em uma entrevista publicada no livro *Conversa com historiadores brasileiros* (2007), Laura de Mello e Souza percebe essa questão da seguinte forma.

A universidade pública e gratuita, que é o caso da minha universidade, democratiza o conhecimento, permite que alunos de origem humilde adquiram uma formação sofisticada e tenham acesso a bibliografias que, de outra forma, dificilmente lhes chegariam às mãos. Nunca saí da USP para me aperfeiçoar, fiz mestrado e doutorado no Departamento de

História, onde assisti aulas e conferências de professores estrangeiros como Jean-Pierre Vernant, Joaquim Barradas de Carvalho, Antonio José Saraiva, Michel Foucault, Stuart Schwartz, Jean Glénisson, Adeline Daumard, Michel Vovelle. Qual aluno sem posses poderia ter acesso a isso? A função humana e civilizadora da universidade pública é indiscutível (...). (SOUZA, 2007: 371)

Muito diferente das disciplinas cursadas no curso secundário, as matérias que elas tiveram no curso de História impactaram a forma de perceber o mundo e a sociedade em que viviam. “Eu achava um barato. Ficava super empolgada e queria estudar aquelas coisas todas de Economia Política, História Antiga, História Medieval” (Tália). Apesar de que os cursos de História ainda não estivessem com seus projetos curriculares bem definidos e não contassem com um quadro absoluto em excelência docente, as experiências proporcionadas àquelas alunas foram de irrestrito valor: um mundo novo se descortinou e aqui devemos pontuar tanto a influência da sociabilidade universitária, – com os espaços de debate, as amizades que, em sua grande maioria, persistem até hoje – quanto os novos campos de conhecimento advindos das aulas ministradas pelos professores. O depoimento de Polímnia exemplifica a maneira como o início da experiência universitária refletiu na vida discente:

E eu, que tinha ficado dez anos praticamente sem estudar, estava maravilhada com tudo. (...). Encantava-me o prédio, com seus espaços amplos, que davam uma sensação de liberdade e que convidavam ao convívio. Entusiasmava-me com as disciplinas, com os professores, com os colegas. Quantas vezes pensei como seria bom se o curso não terminasse em quatro anos, que durasse uma eternidade. (Polímnia)

O espaço universitário significava para homens e mulheres uma experiência que perpassava o campo dos estudos, aulas e provas. É um espaço que extrapola os prédios das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, porque abrangia também as livrarias, os bares, os cafês, os museus, as bibliotecas, as moradias estudantis, os arquivos e os cinemas. As memórias e histórias do cotidiano das historiadoras têm como cenário qualquer ponto desse território expandido que, de certa maneira, coincidia com o espaço cultural das capitais. São Paulo, por exemplo, começava a se desenhar como uma metrópole onde emergiam iniciativas culturais, em que as atividades artísticas se diversificavam cada vez mais. Belona lembra-se bem desse

cenário: “Eu tinha um irmão mais velho que fazia um curso universitário na [ ] e ele dizia: a [ ] não é uma escola, é um mundo, uma universidade”.

Foi no âmbito universitário que elas deram início a novos e duradouros relacionamentos e construíram um espaço de sociabilidades com colegas que frequentavam não somente o curso de História como também outros cursos, de forma que essa experiência não se constituiu apenas num trampolim para a vida profissional. Foi muito mais que isso, pois a trama de contatos estabelecida com professores e alunos, as amizades que perpassaram as delimitações das salas de aula, as parcerias formadas na organização de pesquisas são registros sobre uma forte ligação delas com a vida universitária, bem como o prosseguimento de suas atividades na área acadêmica, mesmo depois de formadas. Em alguns casos, conforme o relato de Ceres, os integrantes da sua turma de graduação em História encontram-se até hoje. Sem abordar essas trocas e experiências compartilhadas, dificilmente poderíamos falar da constituição de suas trajetórias acadêmicas e profissionais, que não podem ser vistas apenas sob a ótica isolada e individual da docência, pesquisa e produção acadêmica. Sobre quando foi aluna, Concórdia tece o seguinte relato sobre sua turma:

Era animada, tinha festas e muitas discussões. Tinha a cantina também. Não era só o pessoal das ciências humanas, pois tinha o pessoal da medicina. Então era bem interessante. Tinham os bailes, bailes dos calouros. Tinha uma turma bem animada e muita discussão. Quando vinha alguma peça de teatro daquelas bem... O pessoal saía e ia para algum lugar bater papo e discutir. Tinha um cinema que passava uns filmes de arte e eu me lembro que a gente fugia da aula para assistir algum filme que estava passando. Depois do filme, a gente comentava sobre ele. Quando a gente chegava na cantina, era muito comum um perguntar para o outro: “o que você está lendo”? Qual romance você está lendo”? (Concórdia)

É evidente que nem todas participaram de uma intensa rede de sociabilidade nos primeiros anos de graduação, vindo a fazê-lo mais tarde, quando se tornaram professoras universitárias. Nesses casos, a necessidade de trabalhar e o esforço empreendido nos estudos constituíram os principais fatores limitantes ao encontro com os colegas de turma. Questionada sobre as amizades, Clio responde: “Você acha que sobrava algum tempo para respirar? Não, de jeito nenhum. Vida social, nada”. Apesar disso, vemos nas histórias de vida dessas mulheres que o ambiente universitário foi extremamente efervescente do ponto de vista das trocas intelectuais, culturais e afetivas. “Na faculdade a gente tinha um grupo misto com o qual

convivíamos super bem. Estudávamos e fazíamos seminários juntos. Uma parte deles se tornou professor universitário”, lembra-se Belona.

É notável a presença de amigos homens em suas redes de sociabilidade. Suas histórias incluem colegas de turma, orientadores de monografia e, por vezes, pessoas de outros cursos. Da mesma forma como ocorreu com as profissionais da primeira geração, os relatos destas historiadoras de que a amizade mista no meio acadêmico e profissional existia devem ser ressaltados. Foi por meio dela que homens e mulheres começaram a romper as distâncias culturais de gênero que os colocavam em mundos paralelos, tornando-se efetivos interlocutores. No caso das historiadoras, a amizade com historiadores não foi somente possível, mas importante em suas trajetórias acadêmicas e profissionais. As amizades edificadas aliam-se ao fato de que, conforme os testemunhos, principalmente daquelas que ingressaram nos cursos de História no final da década de 1960 e início de 1970, não houve qualquer tipo de preconceito de gênero quando foram alunas de graduação.

Ao serem questionadas se as alunas de História passaram por dificuldades condizentes às relações de gênero, a grande maioria dos relatos confirma a inexistência de qualquer tipo de percepção desse tipo de situação. Para elas, o motivo principal dizia respeito ao número significativo de mulheres matriculadas. Na perspectiva de Euterpe, não houve conflitos enfrentados pelas estudantes, uma vez que, para ela, a História era “um lugar privilegiado. Teve uma época em que as mulheres eram a maioria no curso. Agora, acho, que igualou”. A turma de Belona também era composta em sua grande maioria por mulheres: “Nossa classe tinha muitas mulheres. Mais mulheres do que homens, e desde o Clássico já era assim”. Na universidade onde Concórdia cursou História havia também mais mulheres e os poucos rapazes que ali estavam faziam outros cursos superiores, em geral, Direito. “Um que fazia Direito, acabou sendo juiz. Lembro-me que tinha outro que fazia Economia, mas poucos homens fizeram somente História”. Dando continuidade a seu depoimento sobre esse tema, Belona reflete a relação entre a produção historiográfica e a autoria feminina da seguinte maneira: “Sempre ouvi que o Brasil tem uma produção historiográfica mais feminina se comparado, por exemplo, com a produção francesa”. Ela estabelece esse tipo de reflexão por conta do número expressivo de mulheres que frequentava o curso de História nas décadas de 1960 e 1970.

Quanto ao grupo de amigos com que teve contato na universidade, Lares é uma das entrevistadas que mais se dedicou em narrar os vínculos que construiu,

lembrando-se daqueles que eram mais próximos. Tal como ocorreu com as outras historiadoras, Lares estava matriculada numa turma na qual predominavam as mulheres: “Era mais mulher e o corpo docente era mais mulher também. E hoje em dia é ao contrário”.

Na minha turma predominavam mulheres. Foi uma turma incrível, incrível. A minha turma tinha a [ ], a [ ] que depois seguiu carreira, fez doutorado, mestrado na [ ]. Foi casada com o irmão da [ ], o [ ]. O [ ], meu colega; [ ] que não é só um colega mas um grande amigo que acabou dividindo sala comigo. Dividimos sala durante vinte anos e entramos no mesmo concurso. Ele tirou o primeiro lugar e eu tirei o segundo. A [ ] que inclusive morou comigo alguns meses. Eu já era casada, tinha um apartamentinho, não tinha filhos, então ela morou lá alguns meses. Quem mais era da minha turma que seguiu carreira? Não me lembro agora, mas vai acabar vindo. Mas era uma turma muito boa. Acho que era mais mulher. (Lares)

“Então o ambiente na [...] não era de opressão às mulheres, eu nunca senti essa coisa”, diz Tália. Para ela, a sociabilidade na universidade era muito aberta à pluralidade, de muito estímulo intelectual o que, inclusive, permitiu a muitas alunas questionarem seus papéis sociais como mulheres. De certa maneira, o curso de História e o espaço universitário representavam para muitas mulheres a possibilidade de criticarem e romperem com os lugares sociais marcados pela opressão de gênero.

Havia os princípios da minha mãe, aquela coisa da moral. Isso foi muito mais opressor que qualquer dificuldade exercida no ambiente da universidade. Muito pelo contrário, a universidade que eu frequentava era um ambiente que me estimulava para a abertura e o rompimento dos tabus familiares. Nesse sentido, eu acho que a universidade e os amigos propiciaram uma vida cultural que estimulava muito isso. (Tália)

Esse depoimento indica o quanto a universidade poderia ser um contraponto em relação aos discursos e hábitos reproduzidos pelas famílias das estudantes. Em muitos casos, estas jovens perceberam que podiam construir suas vidas além dos limites consagrados para a mulher e defendidos, sobretudo, pela Igreja: o casamento, a dedicação aos filhos e a obediência ao marido. É óbvio que elas não romperam totalmente com esses lugares, mas passaram a questioná-los e incluir em seus empreendimentos pessoais outros interesses e projetos.

Há, também, relatos que remetem a uma consciência sobre a própria capacidade de observação das relações entre estudantes homens e mulheres: “Não, eu não vi. Não sei se eu não vi porque não prestei atenção ou porque não chamou a

atenção”, diz Ceres. Em seguida, essa historiadora lembra-se que nas Faculdades de Filosofia havia predomínio do público feminino e assim justifica o fato de não ter percebido qualquer tipo de preconceito de gênero. Questionada sobre qual rumo profissional as mulheres do seu curso tomaram depois de formadas, ela responde que a grande maioria foi trabalhar nas escolas estaduais devido ao salário que, naquela época, era uma possibilidade mais atraente se comparado com a carreira na universidade.

Apesar da presença maciça de mulheres nos cursos de História, nem todas fizeram carreira na universidade. Apenas a [ ], arqueóloga, que foi minha colega de turma, essa fez carreira universitária, mas as demais do grupo não quiseram. A maioria da minha turma, como eu disse, apenas duas [mulheres] foram para a área universitária. Agora, veja bem, não é por incompetência, porque saíam pessoas muito bem formadas. Mas elas se dedicavam mais ao Estado porque a universidade, a Faculdade de Filosofia, pagava muito pouco ou não pagava. Então, para que você vai ser professora universitária se você pode ser professora estadual e ganhar mais? (Ceres)

Os contatos e as amizades constituídos na universidade levam a pensar, por extensão, sobre as parcerias intelectuais como projetos criativos no campo historiográfico. Isto é, pensamos que a criação de uma obra intelectual pode borrar as fronteiras entre ação pública e relacionamento privado, configurado pela amizade. O pertencimento a um lugar social marcado pela amizade ocorre no interior de uma série de ações, experiências de vida e sociais compartilhadas, de modo geral, por uma dupla de historiadoras. Daí a pergunta: como, para essas historiadoras, a parceria concretizada pelo viés de filiação se articula com um projeto de vida intelectual? As instabilidades, provações e desafios que a vida acadêmica suscita e as relações de companheirismo e parcerias buscadas e experimentadas em suas uniões com colegas intelectuais são traços que se revelam em suas trajetórias profissionais e de vida.

Polímnia e Euterpe, por exemplo, iniciaram uma longa amizade ainda no curso de graduação. “Era o princípio de uma amizade extraordinária que já passou dos trinta anos. Tornamo-nos inseparáveis companheiras intelectuais na academia e cúmplices solidárias pelos caminhos da vida”, diz Polímnia. No mestrado pesquisaram o mesmo tema condicionado a uma fonte específica de forma que neste percurso, a leitura conjunta de livros, as discussões, as críticas recíprocas aos textos produzidos, fizeram parte das práticas do que podemos chamar de *escrita da história*. Anos depois, ambas coordenaram juntas a produção de livros didáticos e seminários,

situação esta que nos atenta para aquilo que o discurso acadêmico sistematicamente esconde: a satisfação pessoal condicionada pelas relações pessoais, familiares e afetivas faz do cotidiano de produção intelectual um acontecimento possível. Claro está também o desenvolvimento entre elas e eles de uma forte amizade e parceria intelectual baseadas na partilha de ideias e posicionamentos teóricos. Como revela Polímnia: "Uma de minhas maiores satisfações profissionais é a de poder trabalhar na área, há [ ] anos, com minha parceira intelectual, a [ ]. Juntas temos podido trocar experiências didáticas, continuar debates intelectuais e criar projetos comuns".

Em nenhum dos depoimentos apareceram experiências acadêmicas solitárias ou tomadas de uma perspectiva totalmente individualista. As pesquisas, o processo de escrita e as leituras são atividades consideradas, de certa maneira, coletivas, pois nasceram do estabelecimento de parcerias e grupos de convivência. A aprendizagem do conhecimento histórico ocorreu dentro de um campo de alto intercâmbio e trocas culturais entre estudantes e professores. Essa percepção fica mais clara quando se analisa o depoimento de Laura de Souza e Mello no livro *Conversa com historiadores brasileiros* (2007). Em um determinado trecho, quando solicitada a falar da sua época como estudante universitária, Laura dá destaque aos seguintes nomes: Nicolau Sevcenko, Hilário Franco Júnior, Leila Mezan Algranti, Elias Saliba, Sheila Schwartzmann, Frederico Alexandre Hecker, Ronei Bacelli, Maria Inês Machado Borges, Ana Maria Siqueira e outros que, apesar de excelentes, não seguiram carreira (SOUZA, 2007: 367). Entrevistas com essas mesmas pessoas publicadas em periódicos, e outras duas feitas por mim, mostram exatamente o mesmo destaque para essas pessoas, cujas narrativas se estruturam em falas elogiosas, imbuídas por um sentimento de orgulho, uma vez que consideram que pertenceram a uma das "melhores gerações" de historiadoras e historiadores brasileiros.

Por outro lado, se as afinidades com colegas de turma e professores são experiências narradas com facilidade, dotadas até de um sentimento de orgulho e pertencimento, os desafetos, as disputas internas e possíveis ressentimentos são silenciados. Deste modo, é difícil perceber de maneira mais complexa como essas relações estudantis foram tecidas no período da graduação, pois existe uma lacuna que não permite refletir as tensões e conflitos entre os estudantes e docentes.

#### **4.4) *Um mundo novo II: ditadura militar e Reforma Universitária***

Para onde os fios da memória das historiadoras entrevistadas conduzem? Em quais lugares suas experiências sociais se alojam? É impossível falar de suas trajetórias acadêmicas sem mencionar experiências com as mobilizações políticas, greves estudantis, partidos, a Reforma Universitária de 1968 e os acontecimentos relacionados ao período da ditadura militar brasileira. Inicialmente não foram temas que estivessem contemplados no roteiro de entrevista, porém, como esses acontecimentos surgiram em muitos depoimentos de forma recorrente e intimamente articulados com suas histórias de vida, não foi possível ignorá-los.

De fato, os anos de graduação ocorreram em um contexto político pouco democrático, obrigando muitos professores universitários a se aposentarem, além das famigeradas cassações. A UNE foi alvo de vigilância, bem como os centros acadêmicos dos cursos. Antes mesmo de ingressar na universidade, Laura de Mello e Souza já convivía com as tensões provocadas pelo governo militar. Tinha cerca de 10 anos de idade quando presenciava na própria casa - seu pai era Antonio Candido e sua mãe Gilda de Mello e Souza - as tensões provocadas pelos debates e relatos feitos pelos intelectuais que lá se reuniam. Mesmo assim, Laura decidiu fazer História e ingressou na universidade em 1972, época em que o curso foi bastante afetado por conta do afastamento de muitos professores. Para ela, como para outras pessoas que vivenciaram esse contexto, o governo militar deixou "feridas" nessa geração, difíceis de serem cicatrizadas.

O lado doloroso veio com a ditadura militar, quando os intelectuais de esquerda viviam naquele clima que se sabe, com medo e insegurança diários. Isso para uma menina de 10, 11, 12 anos como eu, entrando na adolescência, trazia muita perplexidade. Os hábitos mudaram muito durante a ditadura, as pessoas ficaram mais tristes. Eu sabia que minha casa era diferente da maioria das casas das minhas amigas, e que nela se passavam coisas que não podiam ser ditas fora, o que dava uma sensação de duplicidade inegável. (SOUZA, 2007: 365)

Quando eu disse que queria fazer História, meus pais ficaram aflitos, lembraram as cassações, a perseguição que houvera no departamento de História contra a Emília Viotti da Costa, a aposentadoria voluntária, por protesto, de Sérgio Buarque de Holanda. Era evidente que o curso estava desfalcado, e que havia feridas recentes, que aliás demorariam décadas para cicatrizar, se é que cicatrizaram. (SOUZA, 2007: 367)



Em muitos dos percursos narrados dá-se um grande valor aos acontecimentos que elas testemunharam e dos quais também, direta ou indiretamente, foram protagonistas. Na verdade, quando questionadas sobre a principal dificuldade que enfrentaram nos anos de graduação, o autoritarismo do regime militar é o fato mais lembrado. Associam o dinamismo, a mobilização política e o vigor intelectual das turmas na luta pela democracia e autonomia das universidades. Ao mesmo tempo, os sentimentos que predominam em suas narrativas são o de medo e a apreensão que vivenciaram naqueles anos, tanto por serem questionadas em função de suas orientações políticas quanto por verem seus professores sendo perseguidos e cassados.

Algumas delas chegaram a fazer reuniões em suas residências e receber vários intelectuais e ativistas que estavam engajados na luta democrática. Outras se empenharam na confecção de jornais e no ativismo político. Cabe mencionar ainda as experiências que se revelaram mais traumáticas. Uma historiadora que preferiu não aprofundar esse assunto contou que chegou a ser presa junto com outros colegas, num contexto amplo de perseguição e violência. Outros fatos testemunhados por ela foram a invasão de militares nos quartos das moradias de estudantes, explosões de bombas e a presença de tanques militares próximos à faculdade. São memórias traumáticas, imbuídas por sentimentos conflitantes, por vezes difíceis de serem compartilhados numa entrevista.

Um dos sentidos que elas atribuem à época de estudante foi a construção de amizades, caracterizadas por uma intensa sociabilidade, as quais estavam articuladas com a mobilização política. Durante a graduação Calíope passava mais tempo na universidade que dentro de casa, pois aproveitava os horários dos intervalos para se encontrar com os colegas na cantina, conversar sobre diversos temas, principalmente política e assuntos relacionados à ditadura militar. O relato de Erato também é um exemplo do que significavam para elas as novas amizades e descobertas feitas na época de estudantes, bem como os assuntos que mobilizavam essa geração:

Na época da faculdade a gente se mobilizava muito porque tinha a questão política muito presente nos grupos. E apesar de haver o sistema de créditos, que desarticulava as turmas, ainda assim a gente tinha uma turma unida. A gente conseguiu manter essa união mesmo depois do fim da graduação. Tínhamos relações, laços intelectuais e afetivos. A gente se envolvia em outras atividades também, que favoreciam uma união maior. Eu sinto que tínhamos uma comunicação muito estreita, mais completa e próxima. (Erato)

Aqui elaboramos a hipótese de que no momento em que elas integravam um grupo de sociabilidade em função de temas políticos, iniciou-se o processo de pertencimento a um lugar social que fez parte da formação das historiadoras e dos historiadores da segunda geração. Em suas narrativas é notória a intenção de demarcar os lugares sociais dos quais fizeram parte. O sentimento de pertencimento a um grupo de estudantes que, por sua vez, esteve ligado direta ou indiretamente às questões políticas do país, mostra como a formação acadêmica delas esteve relacionada a uma experiência de reflexão, debate e compartilhamento de ideias que ia além dos estudos, leitura de livros ou aulas dos professores. A militância e, como elas dizem, a “força intelectual” eram indissociáveis da vida acadêmica nas décadas de 1960 e 1970. “Lembro-me que nós éramos uma turma que tínhamos militância e muito, muito, vigor intelectual”, diz Terpsícore.<sup>71</sup> Essas mulheres testemunharam e foram protagonistas de movimentos políticos estudantis, experiência à qual elas não teriam tido acesso se não pertencessem ao ambiente universitário.

Conforme os depoimentos, a lembrança do 31 de março de 1964 aparece como um divisor de águas. No caso da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi), considerada como a mais politizada das universidades brasileiras (POERNER, 2004: 188), o golpe de 1964 significou um tensionamento em todas as reflexões anteriores que envolviam a discussão sobre o papel da universidade em um contexto de reformas sociais. Estudantes de diversos cursos passaram a se concentrar no Centro Acadêmico Cândido de Oliveira (CACO), onde funcionava a Faculdade de Direito da Universidade do Brasil, para fazer resistência frente a uma ameaça de ocupação da universidade pelos militares. Além da ameaça de ocupação, os estudantes tinham que lidar com o medo de um possível ataque de grupos civis de extrema direita como o

---

<sup>71</sup> Conforme as expressões utilizadas por Terpsícore, fica clara a sua intenção de demarcar seletivamente um lugar de pertencimento a um grupo acadêmico e profissional diferenciado. Para Halbwachs (2006), essa seletividade seria necessária por conferir ordem às representações dos grupos. Pollak (1992), por sua vez, denomina “enquadramento” a esse processo de escolha que fundamenta a constituição mnemônica. Ou seja, alguns eventos são priorizados em detrimento de outros, mas isso não se dá de modo totalmente aleatório. Indivíduos e grupos procuram destacar os elementos que concorrem para a formação de uma identidade positiva, auxiliando a manutenção de uma posição privilegiada de poder e *status* – ainda que isso não se dê de modo totalmente consciente e calculado. No caso do depoimento de Terpsícore, isso se evidencia ao aplicar ao seu grupo uma característica distintiva em termos de engajamento político e produção de debates intelectuais. O processo de “enquadramento”, portanto, encontra-se na base de formação das memórias, as quais estão relacionadas aos interesses de cada grupo ou indivíduo.

Comando de Caça aos Comunistas (CCC). Mais tarde, os estudantes foram retirados do CACO e chamados a depor, devido à instauração de um Inquérito Policial Militar (IPM) que averiguaria a atuação do PCB e de organizações “subversivas” na universidade.

Os professores também foram atingidos com esta primeira investida da repressão na FNFi após o golpe. Logo no dia 16 de maio de 1964, com a ainda muito recente implementação do regime militar no país, o professor Eremildo Luiz Vianna chegou a enviar relatórios para o então General Arcy da Rocha Nóbrega, que presidia a Comissão de Investigação da Universidade do Brasil (CIUB). Segundo Francisco Falcon, imediatamente após o golpe alguns professores não voltaram à FNFi e Eremildo Vianna chamaria os professores para uma conversa sobre as condições de trabalho após o acontecido. Ainda que 1964 tenha sido o ano de criação da CIUB, os professores que haviam se afastado por ocorrência do golpe voltariam lentamente à universidade e continuariam os trabalhos até 1969, quando foram afastados definitivamente da universidade. Em 1969, com o A.I.5, 44 professores da UFRJ foram efetivamente aposentados e cassados, e alguns nomes da “Lista de Eremildo” se mantiveram nesta nova lista de 1969.

Em 1968 houve a divisão da FNFi em diversos institutos e o curso de História foi transferido para o Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS) que, naquela época, funcionava na rua Marquês de Olinda, em Botafogo, tendo como diretora a professora Marina São Paulo de Vasconcelos. O desmembramento da FNFi significou para a UNE uma estratégia do regime militar para desmobilizar o movimento estudantil. Com isso, os estudantes declararam greve e estavam disposto a não voltar às aulas nas instituições indicadas pelo regime. De acordo com Ceres, no cotidiano da universidade sempre havia constante ameaça e clima de tensão política, ainda que o IFCS nunca tivesse cessado por completo suas atividades. O embate entre os departamentos e o regime parecia iminente, mesmo que todos tivessem o mesmo objetivo: o de preservar a universidade, pois parecia ser o IFCS o espaço de resistência ao regime militar. O novo ambiente era alvo de diversas ameaças do CCC, que já tinha atacado a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, em outubro de 1968.

Ao ser questionada como foi o período da graduação, imediatamente Terpsícore faz uma associação dessa etapa com a ditadura. Lembra-se que, por pertencer a uma família influente e bem posicionada na cidade onde residia, tinha

uma certa proteção em relação a possíveis perseguições políticas. Por esse motivo, muitas reuniões ocorreram em sua casa a pedido do presidente do diretório acadêmico. Em outro momento, ela conta que o fluxo de pessoas na sua residência era grande e muitas delas chegaram a ser presas. O efeito de sentido que aparece em sua narrativa indica o quanto suas experiências estudantis foram singulares e intensas, imprimindo um caráter de vivência acadêmica única e diferente comparada às futuras gerações.

Foi muito boa porque entrei na época da Ditadura e desde cedo eu fui [TRECHO INCOMPREENSÍVEL] pela minha posição social relacionada à minha família. Eu era um pouco intocável. Então, por exemplo, tinha um delegado que avisava o meu pai: “olha, a sua filha está sendo fichada”. O presidente do diretório me usava muito para algumas coisas, como fazer reuniões na minha casa. Às vezes, ia às reuniões pessoas que não eram de esquerda. (...) Nesse período, o movimento secundarista tinha uma força que o pessoal de hoje não pode entender. Vou dar um exemplo: temos o irmão de uma colega professora que era presidente do grêmio, o Luciano, que na época tinha 16 anos. O pai dele era um comunista histórico de [ ]. Ele entrou para o grêmio estudantil quando tinha 16 anos e foi preso. Não há anistia que recupere sua inteligência e seu talento. (Terpsícore)

Assim como Terpsícore, Euterpe conta sua vida estudantil colocando em primeiro lugar as lembranças do período militar. Destaca que nunca se engajou em centros acadêmicos ou partidos políticos. Apesar disso, sempre se definiu como uma pessoa de esquerda, mas autônoma. "Eu participava dos movimentos estudantis, mas nunca de uma forma engajada, até porque eu tive dois filhos ao longo da graduação e não tinha muito espaço para isso. Isso era uma opção". O único papel que desempenhou foi na "área de contato", conversando com pessoas de várias organizações e colocando uma em contato com outra. "Então era esse o meu papel político, não militante em uma associação ou partido político". Para ela foi muito marcante a cassação de professores e a vigilância em relação às atividades dos alunos. Estes eram questionados sobre suas orientações políticas por um professor que também era chefe do Departamento e que, segundo ela, era amigo dos generais. Para ser aprovado no curso dele, era necessário passar por entrevista e não demonstrar qualquer opinião contrária ao regime político da época.

Nós vivíamos sob a ditadura, então era uma situação muito complicada. Por exemplo, na História o [ ] teve que ir embora em solidariedade ao professor Sérgio Buarque de Holanda. Ele se demitiu. Nós tínhamos um professor que chegou a ser chefe de Departamento, depois foi diretor da

ECA, que era um salazarista da América. Salazarista e amigo dos generais. Ele era uma pessoa terrível, inclusive dava aula teórica. Os professores e os assistentes faziam as aulas de Seminário, e depois para ser aprovado no curso, você precisava passar por uma entrevista com ele. Então ele reunia um grupo de alunos e a gente ia na sala dele. Eram 10 pessoas e ele fazia as perguntas para ver qual era a orientação política de cada um. Ele perguntava “qual é o seu líder político preferido”, “qual foi o acontecimento que mais te impressionou”? Como já sabíamos, falávamos qualquer coisa. Eram perguntas muito voltadas para verificar nossa orientação política. Se você não tivesse nos conformes, não passava no curso. (Euterpe)

Tália também teve experiências muito próximas as de Euterpe e Terpsícore. Apesar de ter amigos que se envolveram fortemente com as organizações estudantis, seu papel se restringiu na função de "linha auxiliar". No início da década de 1970, começou a captar recursos, fazer contatos com colegas que viviam na clandestinidade, mediar encontros e organizar reuniões na casa de familiares, frequentadas então por pessoas envolvidas diretamente na luta armada.

Quer dizer, quando eu entrei na faculdade, principalmente quando eu voltei da Europa em 1971, a barra era mais pesada ainda, até porque era mesmo luta armada e havia uma grande quantidade de pessoas sendo presas e mortas. Eu tinha alguns amigos antigos, nem tanto da faculdade, que se envolveram muito pesadamente em organizações. Na dissidência, eu comecei a ser o que eles chamavam de “linha auxiliar”. O Linha Auxiliar arrumava dinheiro, marcava encontro entre pessoas diferentes, providenciava lugar para fazer reunião. Eu agendava reuniões das pessoas envolvidas com a luta armada na casa da minha tia e na casa da minha avó. Então imagina a casa da minha tia, com aquelas pessoas hiper caretas. Portanto, eu tinha esse tipo de trabalho, de conseguir recursos, fazer contato com muitos desses meus amigos que viviam na clandestinidade, além de fazer contato deles com as famílias. E assim foi o ano de 71, 72. (Tália)

Diferente de suas colegas, Cibele teve experiências voltadas às organizações de esquerda e, mesmo que temporariamente, a partidos políticos. Depois de alguns meses que essa historiadora foi entrevistada, recebemos um e-mail a respeito de passagens relativas a uma memória política e estudantil articulando o presente e o passado, o esquecido e o lembrado, a experiência material e a subjetiva. As entrevistas refletem, em muitos casos, justamente o que Alessandro Portelli disse a respeito da história oral como um procedimento criado na relação entre o historiador e o narrador, não se esquecendo da forma dialógica criada também pela pesquisadora e o papel ativo da pessoa entrevistada (PORTELLI, 2005: 2). Trata-se de um trabalho

coletivo entre quem entrevista e quem é entrevistado, no qual ocorre a oportunidade para que se completem e corrijam lembranças já meio esmaecidas pelo tempo:

O que são as memórias? Elas vêm como nuvens... aos pouquinhos... Acabo de postar no Face uma informação esquecida de que não lhe falei, nem lembrei, embora tenha sido muito importante na minha vida: “Eu pertenci ao Centro Popular de Cultura da [ ] da qual fui presidente. Era uma unidade estudantil ligada à União Nacional dos Estudantes/UNE, nos anos 60. Aí se pretendia fazer uma arte “revolucionária”. Foi um curto mandato. Ele se deu – exatamente – entre 1963 e início de 1964; saí rompida com o grupo do PCB (Partido Comunista Brasileiro). Meu vínculo era com a AP (Ação Popular). Produzi a letra e a música de um canto que guardei e nunca divulguei. Diante do ocorrido em Mariana<sup>72</sup>, lembrei-me dela. E como antes, de novo, a canto bem baixinho...só para mim. Divulgo sua letra agora, pela primeira vez ... Fico devendo o som (Cibele).

“Cansa dançar demais.  
Cansa dançar demais.  
Cansa dançar demais.  
Cansa dançar demais.

Mansa dança balança a massa,  
a massa que passa, que passa, que passa...  
Mansa dança balança a massa,  
a massa que passa, que passa, que passa.

Cansa, dança,  
Cansa, balança  
Balança a massa que passa.  
Cansa, dança,  
Cansa, balança  
Balança a massa que passa.

Um grito se ouve,  
e um eco também.  
Um bando de gente.  
de gente que vem ...

Vai pra onde?  
Vai pra onde?  
Vai pra onde?  
Vai pra onde?

Cansa dançar demais.  
Cansa dançar demais.

---

<sup>72</sup>A historiadora se refere ao rompimento da barragem de Fundão, localizada no subdistrito de Bento Rodrigues, a 35 km do centro do município brasileiro de Mariana, Minas Gerais. Este acidente ocorreu na tarde de 5 de novembro de 2015, quando uma barragem de rejeitos de mineração controlada pela Samarco Mineração S.A. – um empreendimento conjunto das maiores empresas de mineração do mundo, a brasileira Vale S.A. e a anglo-australiana BHP Billiton – se rompeu. O rompimento da barragem de Fundão é considerado o maior desastre socioambiental da história brasileira e o maior do mundo envolvendo barragens de rejeitos. A lama chegou ao rio Doce, cuja bacia hidrográfica abrange 230 municípios dos estados de Minas Gerais e Espírito Santo, muitos dos quais abastecem sua população com a água do rio.

Cansa dançar demais.  
Cansa dançar demais...”

Criado no Rio de Janeiro em 1961 e extinto em 1964 com o golpe militar, o Centro Popular de Cultura (CPC) do qual Cíbele fez parte foi uma organização associada à União Nacional dos Estudantes. Um grupo de intelectuais de esquerda, com o objetivo de criar e divulgar uma "arte popular revolucionária", reuniu pessoas de diversas áreas tanto para defender o caráter coletivo e didático da arte quanto o engajamento político do artista. Durante sua breve existência, o CPC promoveu a encenação de peças de teatro em portas de fábricas, nos sindicatos e nas ruas de várias cidades. O contexto era de forte mobilização política e engajamento às causas sociais, sendo que artistas da música, teatro, cinema e artes plásticas disponibilizaram suas criações na cena desse embate.

Cíbele ainda conta que rompeu com o Partido Comunista e associou-se à Ação Popular. Conforme o historiador Reginaldo Benedito Dias, o Brasil viveu, no início da década de 1960, um processo de renovação da esquerda, marcado pela fundação de organizações que se contrapunham à linha política do PCB. Entre essas novas organizações, a Ação Popular teve a origem mais singular: enquanto o PC do B e a Política Operária (POLOP) - dissidências do Partido Comunista - filiavam-se à herança marxista, a gênese da Ação Popular é relativamente heterodoxa. Fundada em 1963 como movimento político dotado de uma ideologia própria, a Ação Popular contou, em sua origem, com forte impulso de jovens egressos dos movimentos leigos católicos (DIAS, 2008).

Ao mesmo tempo em que se delineava uma reestruturação das organizações de esquerda, novas orientações e novos grupos surgiam no país com tendências políticas mais radicais. A penetração do Partido Comunista no meio estudantil começava a suscitar críticas e estimular a aproximação com outras orientações de esquerda. A crescente mobilização dos trabalhadores, tanto nas cidades quanto no campo, reivindicando não só melhorias salariais, como também mudanças na estrutura desigual da sociedade, provocavam estímulos para que os estudantes universitários se engajassem de forma mais efetiva nas lutas sociais (FERREIRA, 2013: 51). O posicionamento defendido pelos estudantes engajados daquele período e comprometidos com a necessidade de compreensão do mundo contemporâneo a partir de uma perspectiva brasileira conduzia a uma postura segundo a qual deveria se

envolver com os problemas da atualidade, e o conhecimento histórico deveria apresentar explicações e possíveis soluções (BOLETIM DE HISTÓRIA, 1963; 1963 *apud* FERREIRA, 2013: 51).

Além da militância política, vivenciada e testemunhada de diversas maneiras, os primeiros anos da década de 1960 foram marcados por um intenso movimento que reivindicava mudanças do sistema universitário brasileiro, do qual participaram os docentes, os pesquisadores e o movimento estudantil no projeto que iria resultar na Reforma Universitária de 1968. Apesar da participação de alguns grupos discentes (principalmente a UNE) e docentes nos debates que culminariam na reforma, o regime militar conduziu e foi responsável pelas mudanças no ensino superior. A materialização disso foi a Lei n.5540 de 1968. A Comissão Especial, constituída por coronéis e professores, propôs um “parecer conclusivo sobre as reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis”, intervindo também no planejamento e na proposição de “medidas que possibilitem melhor aplicação das diretrizes governamentais, no setor estudantil” (ALVES; DE OLIVEIRA, 2014 *apud* BRASIL, 1967). Nesta perspectiva a Comissão apresentava explicitamente que o “grande objetivo” da educação era ser “instrumento de maior alcance para a consecução dos objetivos econômicos e sociais da Política de Desenvolvimento” (ALVES; DE OLIVEIRA, 2014 *apud* RELATÓRIO, 1969: 210).

Até aqui tratamos de historiadoras que, direta ou indiretamente, se envolveram de alguma forma com o contexto do regime militar. No entanto, há algumas que preferiram não se envolver por diversas razões. Em função dessa escolha, passaram a receber críticas daqueles que se manifestavam contra o regime. “Os que não faziam política, como era meu caso, tinham remorsos e se viam com as críticas dos companheiros que faziam política”, diz Laura de Mello e Souza (SOUZA, 2007: 367). Outras historiadoras entrevistadas contaram que, em função da cassação de muitos professores, desaparecimento de colegas e intensa vigilância nas aulas e reuniões estudantis, preferiram silenciar e não manifestar publicamente suas opiniões políticas. O medo era um sentimento frequente e condicionava, de diversas maneiras, as posições tomadas pelos estudantes. Assim com Laura, muitas historiadoras sentiram certa culpa por não acompanharem seus colegas nas discussões e no ativismo político, porém estavam convictas das escolhas que tomaram.

Tratamos agora mais especificamente da Reforma Universitária de 1968. Entre as medidas propostas, com o intuito de aumentar a eficiência e a produtividade



da universidade, sobressaem: a introdução do sistema departamental, a divisão do curso de graduação em duas partes (um ciclo básico e um ciclo profissional), a adoção do sistema de crédito por disciplina, a extinção das cátedras e do regime seriado, a carreira do magistério no ensino superior (com dedicação exclusiva) e a criação de cursos de pós-graduação (FÁVERO, 2006; FERREIRA, 2013; ALVES; DE OLIVEIRA, 2014). Somado a isso, ainda foi definido que o ensino superior deveria ser organizado, preferencialmente, sob forma de universidade e as funções de ensino e pesquisa deveriam ser indissociáveis .

Em relação a essas medidas, as historiadoras entrevistadas indicaram com certa recorrência a mudança do regime seriado para o de créditos, sobretudo aquelas que viveram o período de transição. No sistema seriado a base de organização é a matéria, que define a carga horária necessária para se trabalhar o seu conteúdo. O fluxograma do regime seriado é mais simples, justamente porque as disciplinas são organizadas em blocos sequenciais anuais. Do ponto de vista da sociabilidade, os alunos pertenciam a uma turma "indissolúvel", o que garantia uma maior convivência entre eles durante o ano. As historiadoras lembram que o antigo sistema seriado permitia uma maior interação e convivência entre os alunos e, por extensão, o surgimento de lideranças, tais como os representantes de turma. O sentimento de pertencimento a um grupo de origem, em especial a uma turma de graduandos em História, destaca-se nestes relatos. Não só isso, mas a constituição de amizades duradouras também foi possibilitada pelo antigo sistema seriado. Com o sistema de crédito, houve maiores dificuldade de formação de uma turma exclusiva, uma vez que os alunos se matriculavam por disciplinas.

Assim como Terpsícore, Ceres foi uma das historiadoras que iniciou o curso de História antes da Reforma Universitária. Sua turma era pequena, composta majoritariamente por mulheres que desejavam se profissionalizar para serem professoras no ensino secundário e um dos elementos que mais se destaca em seus relatos diz respeito às relações de amizade duradouras que se estabeleceram nesta turma. Para além de posicionamentos históricos, teóricos e profissionais, a memória indica que um dos traços mais importantes na formação de laços entre as historiadoras desta geração foi a amizade. Na missa celebrada por sua formatura, Ceres lembra-se do anel que ganhou dos colegas, objeto que guarda até hoje como um símbolo daquele período, atravessado especialmente por certas dificuldades financeiras.

As turmas eram pequenas e tem mais um dado: por exemplo, naquela época não tinha o sistema de crédito. Era o sistema seriado. Então a mesma turma entrava e saía juntos. E durante quatro anos eu fui eleita representante da turma. Aí tem mais: para mim tem um detalhe que eu acho que foi muito marcante porque pelo fato de não ter recursos eu não pude ir ao meu baile de formatura. Eu não tinha qualquer condição de ir, mas fui à missa, porque foi feita uma missa celebrada. Mas no dia da colação de grau, os meus colegas de turma me deram o anel de formatura, que eu não tinha também condições de comprar. E eu tenho até hoje, quase que eu trouxe para você ver. Eu tenho até hoje. Para poder comprar o tal anel de formatura, eles fizeram um crediário numa joalheria. Mas é só um símbolo. Essa turma, não totalmente, mas essa turma se mantém até hoje ligada. Há quinze dias morreu uma colega de turma. E esta que morreu é que manteve a turma unida. (Ceres)

Para Ceres, o anel de formatura é um objeto singular, típico e muito pessoal. Como não lembrar o que Joël Candau diz sobre o “poder dos traços”, que é encontrado na predileção que os indivíduos podem manifestar por objetos ou lugares que recordam seu passado. O indivíduo se liga a um objeto particular e nele deposita sua memória, identidade e origens pessoais, familiares e sociais. Todos esses signos memoriais servem para veicular informações ou ativar a lembrança sobre acontecimentos, bem como afirmar o caráter durável do laço familiar ou do grupo social no qual ele está inserido (CANDAU, 2012). No caso da professora Ceres, o anel representa um símbolo associado aos laços afetivos que construiu na época de estudante universitária e que se estendem até o presente momento. Pontos de vista parecidos podem ser percebidos também nos relatos de Terpsícore e Tália, sendo que a primeira, tal como Ceres, ingressou no curso de História antes da Reforma Universitária e a segunda, alguns anos depois. No caso de Tália, as relações de amizade foram possibilitadas mais concretamente por sua vida profissional e outros âmbitos sociais:

Então nós fomos a última turma considerada como “turma”, justamente porque depois veio o sistema de crédito. Isso é uma coisa importante de ser dita: o sistema de crédito vai diluir muito esse entrosamento político anterior, em que você cursava as disciplinas juntos, de acordo com uma grade curricular. Antes do sistema de créditos era possível construir sólidas relações de amizades. (Terpsícore)

Para falar a verdade, eu não tive grandes amizades na faculdade. Primeiro porque, logo depois quando eu comecei, começou o regime de crédito, as turmas eram muito fragmentadas. Você fazia um pouco de matéria aqui, mudava de matéria ali. (Tália)

Para muitos o sistema de créditos não viria apenas como uma maneira de

modernizar e dar praticidade ao ensino universitário. Terpsícore percebe que essa transição acarretou na diluição da mobilização política e das relações de amizade; e Tália, mesmo tendo se matriculado no curso de História depois da Reforma, justifica que não construiu grandes amizades porque as turmas eram muito fragmentadas. Ao investigar os embates políticos travados na FNFi entre 1959 e 1969, Ludmila Gama Pereira (2010) defende a ideia que estratégias aparentemente modernizadoras, como o sistema de créditos, se configuraram como uma política de Estado para a desorganização do movimento estudantil e social dentro das universidades. A observação de Ciro Flamarion Cardoso também se alinha a essa concepção, pois acredita que a Reforma tinha intenção de despolitização da universidade.

Houve uma política muito deliberada de despolitização da universidade e eu acho que com bastante sucesso, não é isso? A Universidade é muito mais despolitizada hoje do que era naquela época. Na época o movimento estudantil tinha muita importância, nacional mesmo. É... eu acho que aí não houve só o problema de mudança de mudanças sem controle... acho que foram controladas também. Houve uma política nesse sentido (CARDOSO *apud* PEREIRA, 2010: 134).

As narrativas sugerem que historiadoras e os historiadores que ingressaram no curso de História no período que antecedeu a Reforma puderam passar por uma experiência de sociabilidade diferente daqueles que entraram depois. É notória a preferência por um sistema em detrimento do outro. Da mesma forma, os depoimentos intencionam demarcar uma experiência acadêmica única, singular e diferente, como se fossem registros inapreensíveis pelas gerações mais jovens. Frases como "nesse período, o movimento secundarista tinha uma força que o pessoal de hoje não pode entender", de Terpsícore, não são incomuns, pois reforçam a tentativa de tornar suas experiências como únicas, singulares.

Apesar das vivências narradas serem plurais, elas têm em comum a seguinte característica: os episódios vivenciados pelas historiadoras durante o regime militar e a reforma universitária condicionaram de forma intensa suas memórias, persistindo décadas posteriores. É preciso destacar que elas viveram um período extremamente delicado do ponto de vista político-institucional; e recordar os anos 1960 e 1970 significa mergulhar em águas turvas de uma época que, como diz Falcon, "bem gostaríamos que jamais houvesse acontecido". Se é difícil esquecer aqueles anos, também é complicado lembrá-los. Circunstâncias e experiências pessoais se

misturam a acontecimentos mais gerais e vivências institucionais. Se por um lado elas se maravilharam com o "mundo novo" que se abriu à sua frente, como discutido na seção anterior, esse mesmo mundo também apresentava situações temerosas e contextos inseguros. E é desse conflito, marcado por sombras e luzes, esperanças e medos, que a memória delas se construiu e a identidade historiadora foi delineada.

#### **4.5) *Um mundo novo III: professores, leituras e pesquisa***

Se as amizades estabelecidas e o espaço político-cultural da universidade imprimiram um registro importante na vida dessas mulheres, outro aspecto recorrentemente trazido em suas memórias precisa ser destacado. Ao conversarmos sobre a formação inicial e os primeiros anos da graduação, uma das primeiras figuras significativamente lembrada por todas as historiadoras é a do professor e da professora, bem como as disciplinas de maior predileção. As atuações e as práticas de ensino dos professores formadores e da primeira geração – naturalmente daqueles que foram considerados paradigmáticos e excelentes – marcaram a gênese do conhecimento histórico aprendido por elas, de maneira que desejaram levar adiante as mesmas práticas docentes. A identificação com um ou dois professores marca o processo de suas formações como historiadoras. As relações intersubjetivas manifestam-se nesse contexto, pois a admiração intelectual que elas nutriam por determinados professores articula-se com as dimensões afetivas, de amizade.

Foram duas professoras que marcaram a vida acadêmica de Belona e Lares, tanto pelas suas qualidades “humanas” quanto pelos cursos “vibrantes” que preparavam. Ambas eram consideradas “professoras emblemáticas” por combinarem dois atributos: a erudição e a capacidade de ensinar os conteúdos; a simpatia e a maneira como se reportavam aos alunos. Uma delas é retratada da seguinte forma por Lares: “Era uma mulher linda, apaixonadíssima. Ela também falava muito da História das Mentalidades e foi ela quem abriu para a gente esta porta”. Além da capacidade de ensinar e transmitir conhecimento, os professores e professoras considerados “bons” eram aqueles que tinham ampla faculdade de intercambiar experiências e conviver com os alunos, estando sempre dispostos a recebê-los e ouvi-los. Não é incomum relatos de professores que disponibilizavam abertamente suas bibliotecas

aos estudantes. O relato de Lares representa a maneira como esse tipo de professor marcou profundamente não apenas sua formação, mas de outros alunos, fazendo parte de uma memória geracional que atribui para si a convivência com historiadores e historiadoras considerados paradigmáticos:

Eu fui aluna do professor [...], que foi uma figura muito importante para mim. Não só como professor, mas ele era uma figura para se espelhar na vida, uma pessoa muito exemplar. Pena que ele escreveu pouco. Ele tinha muita paciência sobre qualquer assunto que fôssemos conversar com ele, mesmo quando éramos jovens alunos ou depois, quando éramos jovens professores. (Lares)

As historiadoras que ingressaram no curso de história nas décadas de 1960 e 1970 tiveram aulas com professores de diferentes gerações. Boa parte deles era de catedráticos pertencentes à geração dos “formadores”. Assim como na primeira geração, o símbolo da cátedra ainda tinha um impacto na formação das jovens alunas, pois figurava fonte de conhecimento e erudição. A visibilidade do catedrático tinha maior projeção se compararmos com os outros professores que não desfrutavam essa posição.

Quando eu comecei a minha graduação, uma visibilidade muito grande era a do professor. O professor catedrático tinha um peso muito grande. Então a visibilidade passava muito por essa trajetória de mestre, formador, intelectual. Não tem como não lembrar daquelas cabeças extremamente ilustradas, e aquelas aulas monumentais. (Erato)

Outra parte era constituída por professores mais jovens, que tinham acabado de se graduar e assumir as vagas que estavam em expansão para docentes, principalmente nas universidades públicas. Diferente da USP, na UFF não havia a presença de um número expressivo de catedráticos, pois a grande maioria dos professores que ali trabalhava eram jovens que tinham iniciado a carreira, como Maria Yedda Linhares e Eulália Lobo. De maneira geral, os professores mais novos da primeira geração tinham um bom relacionamento com seus alunos e alunas, pois a identificação entre eles era maior. Na verdade, isso significa dizer que eles produziram uma relação hierárquica mais “frouxa” que seus antecessores, os professores da geração dos “formadores” e catedráticos. Isso foi sentido por Calíope, ao comparar suas experiências com os professores brasileiros de História que teve na graduação em relação aos professores americanos que conheceu quando fez mestrado fora do país: “Nos Estados Unidos, o acesso aos professores era um acesso

hierarquizado que me fez muito mal. O que eu mais gostava da [...] é que não existia isso”.

Para as historiadoras da segunda geração, o sentimento de pertencimento ao ofício de historiadora iniciou-se ainda na vida acadêmica, de estudante, e teve muita relação com a ligação delas com seus professores, algo que pode ser associado à ideia de filiação. A filiação intelectual é um dos instrumentos principais de construção de prestígio no campo historiográfico: por meio dela o “filiado” é incluído em relações, em geral com orientadores, que como bem sabemos, proporcionam intercâmbios, contatos, financiamentos de pesquisa e reconhecimentos. Como analisa Mariza Corrêa, conhecemos bem os pais fundadores de nossas disciplinas, aqueles que conferem patrimônio, aprovação e inserção no cânone, além de emanarem poder e prestígio (CORRÊA, 2003). É a despeito dessas filiações canônicas e dos convites de entrada nas redes – ou seja, quando elas se filiaram a um historiador ou historiadora que já tinha criado seu “nome” –, que as historiadoras desta segunda geração trilharam seus caminhos profissionais. Assim narra Lares em relação ao início de sua relação com o futuro orientador:

No segundo ano fui aluna de [ ] que deu História Moderna. Ele dava aula expositiva e dava também Seminário. (...). Eu e minha amiga [ ]. (...). Nós duas fomos orientadas pelo [ ] e ela é a minha melhor amiga. Aí eu e [ ] ficamos completamente fascinadas pelo [ ] e nos ligamos muito a ele. Daí para diante ele foi nosso mentor. Não fomos mais alunas dele na graduação. Foi só durante o ano de 1973, o ano que ele defendeu a tese dele...e a gente foi assistir. Mas aí tudo o que a gente queria ... “ah professor, o que o senhor indica de bibliografia”, e ele dava para a gente. E foi um curso extraordinário. Foi ali que aprendi a estudar, aprendi a conhecer a bibliografia toda. Agora eu tive muita sorte porque o [ ] é um dos homens mais cultos que eu conheço na minha vida. Ele tem uma cultura vastíssima. Então ele me dava leitura de tudo: história da arte, economia – que lia de vez em quando. Sociologia, eu lia muita sociologia e Antropologia porque o XXX mandava. (Lares)

Por outro lado, nem todos os professores eram considerados bons e emblemáticos, pois havia os ruins também. Estes eram aqueles que não aprofundavam os temas apresentados em sala de aula, demonstrando pouco conhecimento sobre eles. A queixa se estende àqueles que lecionavam conteúdos considerados tradicionais e positivistas, com pouca variação na bibliografia. Sobretudo, eram aqueles que não conseguiam estabelecer uma relação cordial, natural e próxima com os alunos e alunas. Mais uma vez, percebe-se que a amizade e a intersubjetividade construída

entre alunos e professores eram elementos de grande poder de aproximação entre os historiadores e historiadoras que estavam por se formar, bem como uma fonte de estímulo para aqueles que pretendiam prosseguir nessa carreira.

Se em relação ao espaço universitário e aos professores paradigmáticos as percepções são equivalentes, o mesmo não se pode dizer sobre a avaliação que as historiadoras fazem das suas formações universitárias. Quanto às disciplinas cursadas e às leituras realizadas, os depoimentos divergem e as controvérsias aparecem internamente às narrativas. Por um lado, é evidente a satisfação em relação aos anos de aprendizagem e convivência entre alunos e professores. “Eu considero que a formação da minha turma foi muito boa. A gente teve uma formação que comportava leituras mais densas”, explica Erato. Não só para ela, mas para Terpsícore, Euterpe, Ceres, Concórdia, Lares e Urânia, os primeiros anos na universidade foram marcados pela leitura integral de obras extensas e por calorosos debates, tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Elas atribuem às suas formações uma característica diferencial que justifica, portanto, o “alto nível” dos cursos de História que fizeram: trata-se das densas, diversificadas e complexas leituras que enfrentaram durante o curso. O depoimento de Ceres representa o que foi observado por todas elas: “Eu acho que eu tive uma possibilidade de ler muito. A gente foi encaminhada para isso porque fazíamos muitos trabalhos. A gente era bastante exigida. Isso fez com que o nosso nível fosse melhor”. Para essa geração, a erudição tornou-se um importante capital intelectual, cujo quesito estabelece as diferenças hierárquicas de “melhor” ou “pior” ensino de História ofertado pelas universidades. Elas reivindicam para sua geração a possibilidade que tiveram de ler não somente obras canônicas, como também de terem feito, mesmo com as dificuldades que ainda serão discutidas nesta tese, “o melhor curso de História”. Isso significa que as leituras abarcavam vários conteúdos, autores, interpretações, fatos e períodos históricos, opondo-se a qualquer tipo de especialidade. Sobre isso, um dos relatos acaba por fazer comparações com os cursos ofertados atualmente, indicando o quanto as lembranças do passado partem de suas observações do presente.

Então, os professores... Olha, se comparar com hoje, em relação aos professores de hoje, a coisa é bem complicada. Porque atualmente a História da [ ] – nos outros cursos parece que é a mesma coisa – os professores dão o curso na graduação reproduzindo a sua tese de doutorado. Então se você estudou, vamos dizer, Robespierre na Revolução

Francesa, o curso inteiro de Revolução Francesa vai ser sobre Robespierre. Então o aluno não tem noção completa da época histórica. Na minha época, estudar História Medieval era assim: você aprendia tudo o que vinha antes. Visigodos, bárbaros, a queda do império romano, a formação da cristandade. Enfim, uma visão panorâmica e erudita a gente recebia. Eu lia tudo o que o professor se baseava para dar suas aulas. (Urânia)

Alguns autores foram muito importantes para a formação inicial de Polímnia, que se lembrou de Lucien Goldmann, Maurice Dobb, Eric Hobsbawm e, entre os brasileiros, Caio Prado Júnior. A graduação na UFF e na USP, nas décadas de 1960 e principalmente 1970, foi marcada fundamentalmente pelo marxismo— compreendido como um contraponto filosófico e político ao contexto da ditadura – portanto, era imprescindível a leitura de *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*, *O manifesto comunista*, *As lutas de classe na França* e a famosa introdução da *Contribuição à crítica da economia política*. Evidentemente, as discussões sobre as relações entre a infraestrutura e a superestrutura, o materialismo histórico e o modo de produção como categoria fundamental de análise foram fundamentais na formação das historiadoras que estudaram nas universidades públicas em São Paulo e Rio de Janeiro. A par disso, a formação universitária também foi marcada por um ensino voltado para “a abstração, conceitos teóricos, enfim, ferramentas importantes para [o] trabalho de historiadora”, assevera Tália.

No entanto, tais leituras nem sempre partiram das indicações de seus professores. Conforme o historiador José Ribeiro Junior, ao escrever *Memórias de um profissional de história* (2013), a maioria dos docentes do departamento de história da USP não aceitava o enfoque marxista, o que sempre foi um ponto de discórdia entre alunos e professores. Muitos graduandos manifestavam curiosidade e interesse por esse tema, formando grupos de estudos que debatiam leituras marxistas para compreenderem as questões políticas daquela época. O Centro Acadêmico da Maria Antonia foi um dos principais espaços onde ocorreram estes debates, ligando ao POLOP e demarcando as orientações políticas dos discentes.

Apesar desse contexto assinalado por Ribeiro Júnior, com exceção de uma historiadora, as outras não incursionaram nas leituras marxistas ou da história social por suas próprias iniciativas; pelo contrário, foram influenciadas por alguns de seus professores ou professoras. Lares menciona que leu, pela primeira vez, Edward Thompson e Eric Hobsbawm no curso de uma professora que tinha o hábito de formar grupos de discussão. O resultado desse tipo de trabalho rendeu elogios por parte de



toda turma que considerava “maravilhosas as leituras feitas por ela”. Mas certamente foi um professor que, ao lado das outras duas historiadoras, marcou sua formação por introduzir importantes autores da historiografia e da teoria da história:

Foi um curso extraordinário. Foi ali que aprendi a estudar e a conhecer a bibliografia toda. Era um curso de História Moderna e a aula expositiva era uma conferência sobre o programa canônico. Mas o seminário, ele misturava muito. Então a gente lia história da arte. A gente lia Gilberto Freyre. E isso foi muito importante para a minha formação. Li Foucault com ele. Li Paul Hazard, que foi um autor muito importante. Robert Mandrou. História das Mentalidades fiz com ele também. (Lares)

Fora do eixo Rio-São Paulo no final da década de 1960 e início de 1970, as alunas que estudaram na UFPR, por sua vez, tiveram aulas de História com orientações teóricas e filosóficas diferentes dos cursos da USP e UFF. Nos anos em que estudaram, não havia professores “de esquerda”, de modo que nunca tiveram aulas sobre Marx, e não entraram em contato diretamente, como elas afirmam, com os conceitos de “modo de produção”, “mais valia” e “luta de classes”. As pesquisas feitas pelos professores dessa instituição de ensino, como Brasil Pinheiro Machado, Altiva Pillati Balhana, Jayme Cardoso e Maria Cecília Westphalen estavam voltadas ao tema da imigração, sendo que os estudos quantitativos e demográficos predominaram como recurso metodológico e analítico. Quanto às teorias, especialmente aquelas orientadas “à esquerda” e consideradas até certo ponto como comunistas, elas tiveram contato de outra forma: “isso eu aprendia discutindo na cantina, lendo meio escondido”, lembra-se uma delas ao contar sobre as aulas que teve na graduação. Em geral, quando estudantes elas tiveram um ensino mais voltado à análise das fontes e à historiografia, enquanto os teóricos não eram incluídos na discussão. Um dos relatos revela o seguinte:

Nós tínhamos aula de Introdução à História, que era muito mais uma questão de metodologia prática. Aprendíamos o que é a fonte, como se faz um mapeamento, etc. Na época, a gente tinha que ter em mente o manual, a fonte histórica, e estabelecer a crítica interna e externa. Nós não tivemos essa discussão dos teóricos da História enquanto estudantes. Mas a gente acabava lendo. Às vezes passavam os livros por baixo do pano e meio escondido. (Concórdia)

De modo geral, o curso de História em praticamente todas as universidades foi concluído com determinadas lacunas historiográficas que tiveram que ser superadas

nas etapas seguintes, isto é, no mestrado e no doutorado. Belona, por exemplo, conta que não teve História Contemporânea na graduação. “A História Contemporânea que tive parou no Canal do Panamá, enquanto que o Brasil parou no Período Vargas. Não tive contato nem com bibliografia”. Para Tália, as matérias eram muito desencontradas e dispersas, carecendo de solidez e de objetivos pertinentes à pesquisa. Alguns professores não se aprofundavam nos temas, de forma que os cursos acabavam sendo precários e superficiais. Acrescenta-se a esse cenário o contexto político do regime da ditadura que afastou diversos professores considerados exemplares na formação das historiadoras da segunda geração, como Emília Viotti da Costa, Sérgio Buarque de Holanda, Maria Yedda Linhares e Eulália Maria Lobo.

A precariedade de algumas disciplinas ou cursos ministrados fomentou um debate em torno da necessidade de mudanças no ensino da história, que já havia começado a se manifestar em diversas ocasiões desde o final da década de 1950. As principais críticas apresentadas pelos profissionais da história que pretendiam estabelecer reformas significativas incidiam nos cursos das faculdades, nos catedráticos e na estrutura universitária. No I Congresso Brasileiro de Universitários de História, ocorrido em 1960, as questões debatidas pelos alunos concerniam à formação profissional do professor, às deficiências dos livros didáticos do ensino secundário e à qualidade das aulas dadas nas universidades. A esse respeito, os pontos mais criticados eram as aulas prelecionais, nas quais o docente discorria sobre um determinado assunto sem a participação dos alunos, e as deficiências dos currículos (FERREIRA, 2013: 61).

Consoante com essa perspectiva, uma das dificuldades enfrentadas tanto pelos professores quanto pelos alunos tocava à escassez de ferramentas que pudessem auxiliar na produção de pesquisas acadêmicas. O critério de seleção e busca de fontes consistia um empecilho que deveria ser aos poucos solucionado à medida que se consolidasse uma definição de pesquisa mais clara. Urânia, por exemplo, decidiu sair do Brasil quando soube de um edital que abria vagas para pesquisadores em História na França. Nesse país ela concluiu o doutorado e chegou a publicar sua tese em uma editora francesa. De modo geral, nas experiências que tiveram fora do Brasil, as historiadoras conheceram diferentes professores e pesquisadores, entraram em contato com pesquisa documental e trouxeram para o Brasil bibliografias diferenciadas. Ao narrar os desafios enfrentados e suas contribuições para o ofício, destacamos a maneira como elas percebem suas ações no interior de um campo disciplinar que

estava em desenvolvimento. Foi no período em que lecionava numa universidade particular que Urânia decidiu fazer um mestrado pelo simples motivo de se sentir mais preparada para os desafios da docência.

Eu cheguei ao segundo ano na Faculdade e disse para o padre Enzo “olha padre Enzo eu preciso ir para Paris”. Paris era o centro da História na época. Eu falei “eu preciso ir para Paris porque eu não aprendi a fazer pesquisa na [ ], não sei fazer pesquisa, daqui a pouco eu estou no mesmo nível que os meus alunos, não saberia mais do que eles porque, fico estudando em livros que são muito arcaicos, muito velhos”. (Urânia)

De maneira geral, a tensão se dava entre analisar criticamente a fonte e a mera descrição da mesma. Há que se lembrar que as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras não tinham o objetivo de formar pesquisadores até a criação e institucionalização dos programas de pós-graduação no início da década de 1970, justamente porque a preocupação maior era formar profissionais para o ensino secundário. As aulas que eram consideradas emblemáticas tinham a característica de se voltarem mais para a erudição já estabelecida na cultura histórica do que propriamente para a pesquisa com fontes. Como tantas outras historiadoras, Terpsícore participou do processo em que se iniciavam novos desdobramentos para o futuro da pesquisa histórica:

Foi muito difícil essa época. O meu professor titular de história do Brasil nunca fez pesquisa, embora ele fosse um excelente professor, um leitor crítico de obras. Pelo menos para mim, ele foi importante porque nos preparou muito bem. O curso nos apresentou muita erudição, muita crítica bibliográfica, um pouco de teoria, mas praticamente nada de pesquisa. A pesquisa era uma coisa que ia nascendo sozinha na gente, a partir das nossas próprias inquietações. (Terpsícore)

Essa cena nos indica as dificuldades e limitações enfrentadas pelas primeiras gerações de professores universitários de História, ou seja, aqueles que foram responsáveis pelo processo de definição das disciplinas, dos cursos e dos programas de pós-graduação que começavam a delinear as premissas do ofício da historiadora e do historiador. Tais dificuldades não devem ser vistas somente à luz de uma formação não especializada ou da dificuldade de acesso às fontes para o desenvolvimento da pesquisa pelos novos alunos, mas também do conflituoso processo de institucionalização dos cursos universitários no Brasil, principalmente no que se refere à pesquisa (FERREIRA, 2013).

Em 1970, no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS), os historiadores da primeira geração tinham criado o Curso de Extensão e Aperfeiçoamento em História, referindo a ele como Curso de Mestrado. Tratava-se de um curso heterogêneo, cuja grade curricular era bastante aleatória. Os resultados obtidos nesse curso foram relatórios produzidos por parte dos alunos, mas nenhuma dissertação foi defendida. A dissertação de mestrado propriamente dita só começou a ser produzida a partir de 1979 com a regulamentação, como diz Falcon, de um "autêntico curso de mestrado" (FALCON, 2012: 16). Neste ano a chefia do Departamento de História estava nas mãos da professora Philomena Gebran que se lançou, dentre outras coisas, na regulamentação do mestrado em História. Com as mudanças implementadas a partir de 1979, já no contexto da anistia, multiplicaram-se as matrículas no mestrado e a oferta de disciplinas pelos docentes.

O início dos anos 1960, com a criação do Departamento de História (DEHIS) da UFPR, marcou uma inflexão geracional em direção a outra linhagem historiográfica<sup>73</sup>, tendo papel decisivo nesse processo as professoras Cecília Maria Westphalen e Altiva Pilatti Balhana. Ambas atuaram em prol da criação e reconhecimento do mestrado, criado em 1972. Algumas das ações tomadas tiveram origem ainda na década de 1960, como a organização do boletim do DEHIS, publicado em 1962. O *Boletim do Departamento de História* veio combinar-se ao projeto de organização de arquivos em Curitiba e outras cidades do Paraná ao longo dos anos 1960 e 1970. Em 1974, as primeiras dissertações de mestrado eram baseadas no material organizado pelo projeto de levantamento de arquivos regionais.<sup>74</sup>

A baliza que sacraliza a nossa própria prática e parece querer resguardá-la do princípio da historicidade foi demarcada pela emergência dos cursos de pós-graduação em história nos anos 1960. A "verdadeira" historiografia universitária brasileira, supostamente mais "profissional" e mais comprometida com os princípios da legitimidade científica, teria nascido com as iniciativas institucionais voltadas para o aperfeiçoamento dos docentes do ensino superior e que resultaram na implantação

---

<sup>73</sup>Conforme Bruno Lontra Fagundes (2014), a direção a outra linhagem historiográfica significa, na verdade, a passagem de uma tendência de se fazer uma história das figuras políticas do Estado para a profissionalização do ofício, esta voltada para novos temas e procedimentos metodológicos e teóricos.

<sup>74</sup>Em consonância com apelos pela recuperação de arquivos históricos brasileiros feitos pela Associação dos Professores Universitários de História (APUH), criada em 1961, o Curso de História da UFPR realizava pesquisas sistemáticas em arquivos no Paraná, percebendo a necessidade de organizá-los e dar-lhes tratamento físico, identificando-os e classificando-os em acervos.

da pós-graduação.<sup>75</sup> Apesar da profissionalização do conhecimento histórico ser uma condição requerida desde o século XIX e as disputas entre o "amadorismo" e o "profissionalismo" terem marcado as tensões desse ofício, é certo que o novo recorte se estabeleceu com a reivindicação dos cursos de pós-graduação. Cada vez mais a denominação "historiador" que, no passado, referia-se apenas aos que escreviam história, passou a abarcar aqueles que recebiam uma titulação acadêmica.

Terpsícore e Cíbele dizem que depois de concluída a graduação o desejo de pesquisa nasceu a partir “de suas próprias inquietações” e que foi difícil estruturar um projeto de mestrado diante da angústia de não saber como e o que pesquisar. Um dos professores de Terpsícore alegou que ela não tinha fontes suficientes para realizar sua dissertação. Apesar disso, ela não permitiu que tal comentário influenciasse sua trajetória na pós-graduação que estava se iniciando. Caso semelhante foi o de Tália, que, quando ingressou no curso de mestrado no início da década de 1970 também não tinha um projeto de pesquisa estruturado e bem-definido, como o relato a seguir revela:

A sensação foi muito semelhante quando entrei no cursinho pré-vestibular, que eu achava que não sabia de nada. Quando eu entrei no mestrado, tive uma sensação muito parecida, pois alguns colegas já tinham projeto de pesquisa, principalmente os que vieram da [...]. Então tinha um grupo que era composto pelos graduados da [...], como eu, a [...], a [...], e mais umas outras pessoas; e outro grupo que veio da [...], composto por [...], [...], [...] e [...]. Lembro-me de [...], que já tinha um projeto de pesquisa. Ela ia estudar a questão dos escravos e aquilo me deixava tolhida, pois eu não tinha a menor ideia do que pesquisar. Eu pensava ‘Meu Deus, eu não tenho a menor ideia do que vou estudar’. Numa perspectiva de pesquisa, não tinha muita noção do que fazer. (Tália)

Foi a partir das aulas dadas por uma professora no mestrado que Tália começou a aprofundar melhor a estrutura de sua pesquisa, que, por sinal, estava relacionada a temas relacionados à sua origem familiar. Ou seja,

[...] foi no curso da [...] que comecei a trabalhar nas minhas origens, com a [...] do século [...], algo que na época eu nem fazia essa relação. No fundo eu estava muito interessada em ver e estudar a [...] na qual os meus ancestrais atuaram, pois tinham sido fazendeiros. (Tália)

---

<sup>75</sup>Diehl chamou esse momento de "(re)institucionalização do saber histórico", ressaltando o caráter fundador de um regime de verdade historiográfica distinto (DIEHL, 1999). A criação de uma nova instituição histórica dentro de outra já existente, de um sub grupo responsável pelo controle da seleção e da qualificação dos sujeitos autorizados a falar em nome da historiografia universitária, foi naturalmente acompanhada pela construção de uma identidade pautada pela valorização da diferença epistemológica entre estes dois grupos (SANTOS, 2013: 106).

Situação semelhante ocorreu nas trajetórias acadêmicas de Clio e Cibele. Ambas se especializaram em suas respectivas áreas de estudo porque as experiências vividas no plano pessoal, sobretudo familiar, direcionaram os rumos das pesquisas, mesmo que de forma inconsciente. Em determinado momento da sua vida particular, Cibele conta ter vivido “no campo das tensões” e seus problemas e inquietações se deslocaram das experiências materiais e sociais para a pesquisa acadêmica. Havia de fato uma preocupação por parte delas em produzir pesquisas históricas e de uma forma ou de outra se reconhecer nos temas que pretendiam investigar.

Até mesmo a preferência por determinadas disciplinas tinha relação, direta ou indiretamente, com suas experiências de vida. Questionada sobre como foi sua graduação, Lares informa que foi uma “aluna medíocre no primeiro ano e achava muito difícil a História Antiga”. No entanto, adorou História Medieval, pois teve um grande e excelente professor que ministrou com muita qualidade o curso. E assim, paulatinamente, a historiadora reúne elementos para explicar porque sentiu afinidade com História Medieval, rememorando novamente o período em que morou na França quando criança:

Eu gostava muito da disciplina, pois tinha morado na França e gostava da Idade Média francesa. Tenho um baralho, comprado por meu pai na França, que foi uma coisa importantíssima na minha vida. É um baralho que você tem que casar os reis da França. Ele é lindo e às vezes, até hoje, eu vou trocando os pares. (Lares)

Com esses exemplos é possível perguntar até que ponto as instituições e o cânone historiográfico – aquilo que deve ser estudado conforme as linhagens tradicionais dos professores antecessores – definiram o tema de pesquisa das novas pesquisadoras e pesquisadores? Até que ponto as experiências pessoais podem influenciar a maneira como as novas abordagens são introduzidas no campo disciplinar? É certo que as áreas de estudo devidamente institucionalizadas – como história demográfica, quantitativa e as *mentalidades*, por exemplo – foram responsáveis pelas definições das pesquisas de mestrado e doutorado naquela época. No entanto, conforme os relatos das historiadoras, os temas escolhidos, a busca de fontes e as problematizações levantadas sugerem uma grande influência de questões pessoais em suas pesquisas. Como nos lembra Jörn Rüsen, o ofício do historiador não pode ser entendido como uma instituição autônoma de sentido, uma vez que o cotidiano do historiador constitui a base da historiografia e da teoria da história.

Fundamental seria começarmos a valorizar o trabalho prático do historiador e suas ações no tempo, ancoradas em seus interesses, satisfações, expectativas e subjetividades. Concordamos com Rüsen (2010) quando afirma que o profissional da história traz consigo, afinal, perspectivas correlacionadas à época em que ele vive, conforme procuramos destacar neste capítulo.

## [CAP. 5] Caminhos da profissionalização: para além de *uma* imagem modelar

*E neste nosso século não foi um escândalo quando Gilka Machado ousou escrever sobre o amor sexual naqueles seus flamejantes poemas? Antes, a mulher era explicada pelo homem, disse a jovem personagem do meu romance As meninas. Agora é a própria mulher que se desembrulha, se explica. Não esquecer que as nossas primeiras poetisas encontraram naqueles diários e álbuns de capa acetinada o recurso ideal para assim registrarem suas inspirações, era naquelas páginas secretas que iam se desembrulhando em prosa e verso. Vejo assim nessas tímidas arremetidas o nascedouro da literatura feminina, na maioria, assustados testemunhos de estados d'alma, confissões e descobertas de moças num estilo intimista – o chamado estilo subjetivo com suas dúvidas e esperanças espartilhadas como elas mesmas, tentando assumir seus devaneios. Mas quando se casavam, trancavam a sete chaves esses diários porque está visto que segredo saindo da pena de mulher casada só podia ser bandalheira... (Lygia Fagundes Telles, *Mulher, Mulheres*, 2009)*

Em 1996, o historiador Francisco Falcon publica na Revista *Estudos Históricos*, o artigo chamado “A identidade do historiador” (FALCON, 1996). Uma das preocupações centrais do autor é refletir sobre a dificuldade em definir “quem é historiador e quem não o é”, e os embates que incidem no “fazer do historiador e o produto de tal fazer”. Alguns anos depois, em 2011, Falcon concede uma entrevista à revista *História da Historiografia*, na qual apresenta a seguinte formulação para a questão da identidade do historiador: “acho que a obra é que define o caráter histórico ou não e quem produz uma obra que a comunidade, que a oficina da história reconhece como obra de história, é também um historiador” (FALCON, 2011). Naquele mesmo ano, lança, então, o livro intitulado *Estudos de Teoria da História e Historiografia*, cuja proposta, entre outras, era discutir as condições de produção da escrita histórica, ou seja, pensar os lugares sociais dos quais os historiadores partem para escrever a História, produzindo seus próprios discursos historiográficos.<sup>76</sup>

---

<sup>76</sup>Falcon procurou dar ênfase à multiplicidade de lugares de produção histórica do Rio de Janeiro: as universidades, a Biblioteca Nacional, o Arquivo Nacional, a Casa de Oswaldo Cruz, a Fundação Casa de Rui Barbosa, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), entre outros. O fundamental nesta análise seria conhecermos de onde o autor está falando, e em que contexto histórico a escrita histórica é produzida uma vez que a própria historiografia tem sua historicidade.



É notável a influência de Michel de Certeau na reflexão produzida por Falcon neste livro. Em *Escrita da História*, Certeau define a obra histórica como aquela que é reconhecida como tal pelos pares, que pode ser situada num conjunto operatório de práticas e métodos. Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural que fundamenta as bases do ofício do historiador. “É, pois, impossível analisar o discurso histórico independente da instituição em função da qual ele se organiza silenciosamente”, diz Certeau. (CERTEAU, 2011)

Se é verdade que a organização da história é relativa a uma instituição e ao tempo, é intrínseca às respectivas técnicas de produção, condiz com os lugares de observação do historiador e, finalmente, é atravessada pelas experiências sociais dos sujeitos que praticam a pesquisa histórica, cabe perguntar de que modo estes registros acontecem, se desenvolvem e se articulam à trajetória acadêmica e de vida desses profissionais. Que experiências inerentes ao campo do “vivido”, das sociabilidades são relevantes na produção da escrita histórica? Questionamos também se a “identidade do historiador”, como enuncia Falcon, estaria ancorada apenas nas dimensões discursivas de sua produção histórica, do valor conferido à sua obra, das instituições às quais ele pertence e aos posicionamentos relativos às tendências e abordagens teóricas e historiográficas. Seria pertinente pensarmos em dimensões que atravessam experiências profissionais, o cotidiano acadêmico e as práticas de trabalho estabelecidas pela mediação de relacionamentos e sociabilidades constituídas?

A partir dessas reflexões, propomos analisar neste capítulo os traços, sinais e situações que podem nos indicar como foi o processo de constituição das historiadoras para além do resultado final de seu trabalho, ou seja, de sua obra e repercussões no interior do campo historiográfico. Entendemos a obra como resultado final de um processo amplo no qual as dimensões da vida pública e privada se misturam, em que os aspectos subjetivos espelhados por redes de afetos e desejos movem estes agentes para o campo da pesquisa histórica, em que a profissionalização historiadora faz parte de um devir sempre em constituição conforme os contextos sócio históricos, pessoais e institucionais.

Os relatos das mulheres entrevistadas mostram que a constituição delas como historiadoras foi complexa e com muitas variáveis possíveis de serem analisadas. As experiências singularizadas tornam-se fundamentais para a fratura de uma suposta identidade de historiador que, a princípio, é pensada exclusivamente a partir da obra e

do lugar social marcado pela instituição universitária. Reconhecemos que estes dois registros são importantes, mas é importante conhecer também outras experiências que foram fundamentais na formação das historiadoras. Por isso valorizamos suas experiências, sentimentos e acontecimento, de modo que, como diz Lygia Fagundes Telles, “agora é a própria mulher que se desembrulha, se explica”. A partir da intenção de visibilizar os fatores que afetaram essas mulheres, elegemos as experiências que apareceram em seus depoimentos quando se trata de pensar a seus caminhos profissionais.

Elegemos os seguintes pontos que mais apareceram nos depoimentos quando se trata de definir a profissionalização da historiadora brasileira: (1) o sentimento de pertencimento a uma geração que foi responsável por institucionalizar os métodos do ofício a partir da década de 1960, mantendo ou subvertendo os ensinamentos da primeira geração e da geração dos formadores; (2) ao lado disso, a prática da docência, as experiências em sala de aula, a relação com alunos e orientandos, e o tipo de profissional que elas desejam formar constituem o segundo aspecto abordado. Aqui, a pesquisa e a escrita da história não são inseparáveis da dimensão do ensino, cuja instância, por vezes, é mais significativa a elas do que propriamente os efeitos de suas publicações.

Na última seção deste capítulo procuramos entender, num esforço comparativo, como mulheres e homens percebem a participação e a atuação feminina no campo historiográfico, na docência, na universidade e em outras esferas de trabalho. Haveria para elas e eles diferenças nas maneiras de realizar a pesquisa, a ocupação de cargos e a docência conforme a identidade de gênero? Considerando que a partir da década de 1990 tenha se destacado a crítica hermenêutica no campo da constituição da escrita histórica e, conseqüentemente, colocado em dúvida a “neutralidade” do historiador, será que a identidade de gênero foi considerada para elas e eles um marcador importante? Ou existem outros marcadores que lhes pareceram mais importantes? As respostas positivas, ambíguas e negativas fornecidas pelas historiadoras e pelos historiadores abriram a possibilidade de analisarmos as construções narrativas e seus fundamentos. Ao final, concluímos que as noções acerca do “feminino na história” se articulam com a própria visão que eles e elas têm – ou não – do “sujeito universal” da História.

### **5.1) Ingresso na carreira docente: do magistério à carreira universitária**

Foi no ano de 1943 que a legislação brasileira concedeu permissão para a mulher casada trabalhar fora de casa sem a autorização expressa do marido.<sup>77</sup> Porém, as mudanças institucionais e sociais continuaram a ocorrer e em 1962, vinte anos depois da introdução do desquite, entrava em vigor o Estatuto da Mulher Casada. A partir daí passa a ser reconhecida a sua “condição de companheira, consorte, colaboradora dos encargos da família, cumprindo-lhe velar pela direção material e moral desta”. Sem dúvida, um avanço em relação ao Código Civil de 1916, que as considerava simplesmente “incapazes”. Em 1973 as mulheres compunham cerca de 30% da população economicamente ativa, de modo que pelo menos desde a década de 1970 as mulheres de classes médias e altas puderam vislumbrar para as suas filhas um futuro em que pudessem ter uma profissão e obter o seu próprio sustento, pensando em horizontes de vida para além do casamento, ao mesmo tempo que podiam ocupar uma posição mais igualitária em relação ao marido na sociedade conjugal. (SCOTT, 2010: 24).

A empregabilidade feminina cresceria de forma sistemática tornando-se constante e mais diversificada a partir da década de 1960. Mudanças comportamentais – trazidas pelos movimentos feministas e da contracultura – alimentaram novas expectativas femininas, despertando o desejo de autonomia financeira e de realização profissional entre as mulheres das camadas médias. Conforme Francisco León, a empregabilidade feminina, entendida como a valorização do trabalho das mulheres e a disposição dos empregadores em contratá-las, era um objetivo central das reformas do mercado de trabalho. Inicialmente as atenções se voltaram para a obtenção da equidade no mercado de trabalho, ou seja, promover condições e salários idênticos entre trabalhadores de ambos os sexos já empregados (LEÓN, 2002: 11-12). Em relação ao acesso à educação, a expansão do ensino médio e universitário possibilitou a ampliação da escolaridade feminina em diferentes níveis e áreas de conhecimento. Entre 1970-1975, por exemplo, o número de mulheres nas universidades aumentou em cinco vezes, enquanto o de homens dobrou. O avanço da escolaridade entre as

---

<sup>77</sup> A situação de dependência e subordinação das esposas em relação aos maridos estava reconhecida por lei desde o Código Civil de 1916. Neste código, o *status* civil da mulher casada era equiparada ao “dos menores, dos silvícolas e dos alienados”, ou seja, “civilmente incapaz”.

mulheres se ampliou nas décadas seguintes e gerou impacto no mercado de trabalho, tornando-as economicamente mais competitivas, capazes de enfrentar resistências e preconceitos, e aumentar sua presença em setores até então impermeáveis às mulheres (MATOS & BORELI, 2012: 142-145)

O incentivo à educação de níveis médio e superior ocorreu em resposta ao aumento da demanda dos serviços burocráticos, financeiros e educacionais nos setores público e privado. Quanto mais elevado o nível de escolaridade das mulheres, maior a probabilidade de participação no mercado de trabalho. Logo, a classe média acabou aceitando e valorizando o trabalho feminino fora de casa, afinal o capitalismo, os novos padrões de consumo e a “modernidade”, além da emancipação (com limites) de muitas mulheres, exigiram que assim fosse. Mas, como aponta Carla Pinsky, “foi um percurso acidentado e cheio de obstáculos” (PINSKY, 2014: 180). Em primeiro lugar, a participação feminina no mercado de trabalho era marcada por algumas condições associadas aos papéis assumidos pelas mulheres conforme os valores de gênero. Nesse contexto, as historiadoras que nasceram principalmente na década de 1930 e 1940 relatam que conviveram com pessoas que consideravam a profissionalização feminina como algo viável, porém, direcionada às atividades ligadas à esfera do “cuidado” e da educação.

Eu acho o seguinte: na minha classe social, o ideal de mulher era aquele que a direcionava para ser professor. Maior exemplo disso era a fala de Sobral Pinto que dizia: “eu acho que profissão para mulher só tem duas, enfermeira ou professora”. São profissões da extensão dos seus deveres do lar, do cuidado e da educação. No máximo enfermeira, e não médica. (Terpsícore)

A cultura das famílias de imigrantes também aparece como um fator fundamental para a compreensão do ingresso das mulheres no mercado de trabalho. Muitas famílias imigrantes viam na profissionalização da mulher, como dos homens também, uma oportunidade de ascensão social e econômica. “É uma coisa bem típica da minha geração”, lembra-se uma historiadora entrevistada, “no entanto, uma família como a minha, portuguesa, não poderia ter uma filha advogada ou engenheira”. Para essas famílias, a História era vista como um curso estritamente voltado para a educação e não para a formação de uma pesquisadora e intelectual, de tal maneira que dificilmente houve algum empecilho ou obstáculo enfrentados pelas mulheres da

segunda geração - assim como da primeira - que optaram por essa área do conhecimento.

Eu acho que em História é uma coisa diferente porque as famílias aceitavam facilmente a “mulher historiadora”, uma vez que, na verdade, ela vai ser professora de História. Agora, a mulher pesquisadora entrar no campo de História, creio que foi uma coisa natural da implantação dos Programas de Pós-Graduação. Acho também que a nova forma de vestibular liberou a questão da carreira porque antes os grandes historiadores homens eram bacharéis, eles não eram historiadores. Eu te falei aqui, várias vezes, num juiz que foi meu professor. Ele conta que a paixão dele era História. Ele tinha na casa dele todas essas coleções que eu falei aqui; e quando ele soube que o curso de História ia ser aberto, ele se inscreveu imediatamente. Assim que o curso de História foi aberto, ele foi convidado para ser titular de História Antiga. De fato, ele foi um excelente professor, mas ele era um autodidata, um bacharel, como Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Júnior, todo mundo. Então, a institucionalização da carreira é que abriu esse mercado para as mulheres. (Terpsícore)

Conforme os depoimentos, a carreira delas não aconteceu de maneira objetivamente planejada e as escolhas profissionais não residiam exatamente na pesquisa em história. Ainda naquele momento a representação de pesquisador ou pesquisadora em história não estava consolidada para quem concluiu o curso de História e esta atuação só veio a acontecer em virtude das relações estabelecidas com os professores da primeira geração. Essas relações foram de grande importância, pois se não houve por parte das historiadoras – e também dos historiadores, diga-se de passagem – o planejamento de uma carreira universitária, a trajetória acadêmica só veio a se realizar devido ao estímulo, convites e interesses propiciados pelos antigos professores.

Como afirma Erato: “o meu sonho era ser professora de escola, não a de pesquisadora. Essa imagem do pesquisador nem era tão forte. Nem para as mulheres, nem para os homens. Não tínhamos esse ideal de professor universitário”. De certo modo, não fazia sentido para os estudantes de História da segunda geração - como da primeira - o planejamento de uma carreira universitária assentada na pesquisa. Apesar das perdas trazidas pelo regime militar com as cassações e perseguições a alunos e professores, foi somente na década de 1960 que se iniciou um novo modelo de curso de História, no qual a pós-graduação e as atividades de pesquisa passavam lentamente a ter importância.

As primeiras atuações profissionais foram como professoras do ensino primário ou secundário; e algumas ainda estavam na graduação quando tiveram seu primeiro emprego. Conforme o relato de Ceres, a maior parte dos alunos e alunas de sua turma foi trabalhar no magistério. Um dos motivos para essa preferência não dizia respeito a uma possível dificuldade que a vida como professor universitário poderia representar. A profissionalização no ensino primário e secundário estava relacionada à necessidade imediata de trabalhar e gerar a própria renda, uma vez que “o magistério estadual, naquela época, oferecia melhores condições profissionais”, comenta Ceres.

Mais do que um simples desejo de “contribuir para a educação brasileira”, a necessidade de trabalhar para ser independente ou manter as condições materiais da família foi um dos motivos essenciais desse processo. No contexto do desenvolvimento da emancipação feminina das décadas de 1960 e 1970 uma autonomia financeira total ou relativa em relação ao sexo masculino em seu grupo social – pais, irmãos e cônjuges – tornou-se um objetivo a ser alcançado por estas mulheres que não pretendiam renunciar aos caminhos que estavam se abrindo. Tália conta que começou a lecionar para a quinta série por necessidade, já que naquela época não tinha muitas opções de trabalho.

Comecei, portanto, a dar aula para a quinta série. Foi necessidade de trabalhar, pois eu não via outra opção. Eu estava me formando e precisava trabalhar. Nunca passou pela minha cabeça não trabalhar. Meu marido ganhava pouco e a gente estava começando a vida. (Tália)

Mas, teriam todas as entrevistadas nutrido a expectativa de lecionar no ensino secundário? A vocação de ser professora de crianças e adolescentes teria sido unânime? Enquanto algumas desejavam cursar História para serem professoras do ensino primário e secundário, outras não tinham esse interesse, uma vez que não se viam dando aula para o público juvenil. Em entrevista dada em 2005, a historiadora Déa Fenelon torna essa circunstância evidente ao apontar as dificuldades que encontrou como professora primária.

Eu me lembro quando eu quis ser professora de História e pensava... Eu fui professora primária, tinha muita dificuldade de dar aula no ensino de primeiras séries porque eu não conseguia espichar o assunto. Preparava quatro horas de aula e em três eu já tinha acabado... Tinha esses problemas todos. (FENELON, 2005: 295)

Assim como Déa Fenelon, Belona nunca desejou lecionar, “tanto é que durante o curso eu fui fazer vários estágios em instituições de pesquisa porque eu não conseguia me imaginar em sala de aula”. Na turma de Concórdia, uma parte das mulheres foi lecionar no ensino primário e secundário quando concluiu o curso de História, enquanto outras foram trabalhar em atividades diferentes, ou só fizeram o curso para obter um diploma de nível superior. E no final desse relato, Concórdia conclui que nem todas suas colegas de turma nutriam interesse por esse tipo de trabalho.

Concórdia, Urânia, Clio, Euterpe, Tália, Polímnia e Lares chegaram a lecionar no ensino secundário em colégios particulares ou públicos e tal experiência desencadeou em suas vidas diferentes sentidos: enquanto para algumas a docência era algo que as entusiasmava, para outras era um fardo difícil. Aquelas que um dia almejavam “contribuir para a educação do país” não chegaram a atuar por muito tempo nesse ofício; entre os principais motivos: a dificuldade de lidar com adolescentes e a ambição de se lançar a novos empreendimentos. Depois de dois ou três anos, desistiram do ensino primário e secundário, pois começaram a valer-se das oportunidades que surgiram no meio universitário, fundamentalmente depois de concluído o mestrado.

Inicialmente muitas delas desempenharam a função de auxiliar de ensino em virtude da aproximação e amizade com algum professor ou professora. Esse foi o caso da historiadora Maria Odila Leite da Silva Dias que, depois da formatura, recebeu um convite de Sérgio Buarque de Holanda para ser sua assistente. A monitoria ou a função de “professor colaborador” constituíram o primeiro passo necessário para a incursão na vida acadêmica. Muitas historiadoras da segunda geração, assim como da primeira, foram monitoras e depois professoras colaboradoras de disciplinas ministradas por seus antigos mestres. Comentam que era um tipo de contratação precária, pois a remuneração era baixa; mas ao mesmo tempo valia a pena pois era uma maneira concreta e privilegiada de ingressar na carreira acadêmica.

A história de Concórdia é um exemplo disso: quando estava ainda no segundo ano do curso de História, começou a dar aulas para as crianças do ensino primário. Esse trabalho durou até o último ano do curso, quando foi convidada por uma professora do Departamento, junto com outra colega de turma, para ser professora colaboradora. Aliado a isso, entrou para um grupo de estudos que tinha a incumbência

de fazer um levantamento de arquivos regionais, fato que ela considera muito importante para justificar os motivos que a fizeram persistir na vida acadêmica.

Contudo, as primeiras possibilidades de trabalho surgiram, sobretudo, em faculdades particulares e novas universidades públicas que estavam iniciando suas atividades no Brasil, organizando os primeiros cursos e recrutando seus quadros de professores, em sua grande maioria constituídos por jovens que tinham acabado de se formar nas principais universidades públicas do país. Essa oportunidade surgiu conforme a demanda crescente pelo ensino secundário que levou à criação de 43 novos cursos de História no país entre 1965-1985.<sup>78</sup> A maior parte deles foi implantada nos municípios das regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste, onde o *déficit* de professores para o Segundo Grau era maior, de forma que, conforme apontam Marieta de Moraes Ferreira e Norma Lucia Silva, 67% desses cursos eram exclusivamente de licenciatura (SILVA; FERREIRA, 2016: 136). Nessa direção, nos anos 1970, o projeto de criação das novas universidades já estava sendo consolidado em vários estados e, no caso de São Paulo, deu origem à Universidade Estadual Paulista – a Unesp (ROIZ 2007: 93) e à Universidade Estadual de Campinas.

Euterpe deu aula de História da América colonial e de História Ibérica nas Faculdades Associadas Ipiranga, que hoje não existem mais. Depois foi convidada para trabalhar na [ ], no Departamento de Educação, junto com professores das áreas de sociologia, filosofia, antropologia e literatura. O primeiro emprego no ensino superior de Polímnia foi na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Fundação Valeparaibana de Ensino, em São José dos Campos. Lá ela conseguiu trabalhar com muita liberdade e criatividade, mesmo nos anos da ditadura.: “Era desafiante dar aula de história contemporânea para os arquitetos. A experiência mostrou-se muito rica e constituiu-se em momento marcante da carreira docente que se iniciava”. Por razões de ordem familiar, ela prestou concurso para o Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, quando essa faculdade ainda era isolada e a Unesp não havia sido organizada. Tália, por sua vez, resolveu apresentar seu currículo para a diretoria da Faculdade de Filosofia de Friburgo, instituição dirigida por freiras, onde lecionou no começo de carreira a disciplina de história do Brasil. Trajetória profissional similar teve Urânia, que iniciou sua profissionalização

---

<sup>78</sup>Até a década de 1960 havia em todo o Brasil apenas 30 cursos de História, sete localizados na região Sudeste, seis na região Sul, dez no Nordeste e um no Pará (SILVA; FERREIRA, 2016: 140).



em âmbito universitário na Faculdade de Filosofia de São Bento, a futura Pontifícia Universidade Católica.

Há vários casos parecidos para exemplificar, mas vamos nos deter apenas nestes para indicar o início da profissionalização das historiadoras da segunda geração nas universidades: foram em faculdades particulares e públicas criadas a partir da década de 1970 que o sentimento de realização e a certeza profissional começaram a tomar formas mais concretas para historiadoras, que tinham em sua grande maioria menos de trinta anos de idade quando se tornaram professoras universitárias.

Enquanto nas faculdades particulares as novas professoras foram indicadas, convidadas ou passaram somente por uma entrevista para serem contratadas, a entrada para o corpo docente das universidades públicas passou por um caminho mais tortuoso. A segunda geração de historiadores e historiadoras precisou enfrentar os primeiros concursos públicos, implantados na década de 1970 e constituídos por entrevistas, bancas e provas. A situação era bem diferente daquela enfrentada pela primeira geração, para a qual o convite de um professor catedrático podia definir a ocupação de cargos de docência. Nesse modelo, o sistema de recrutamento de professores baseava-se na rede de relações estabelecida entre candidatos e catedráticos.

Os concursos públicos foram adotados nas universidades públicas no contexto da Reforma Universitária de 1968. Foram realizados seminários, nos quais se criticava a existência do regime de cátedra vitalícia, indicando a necessidade de realização de concursos públicos para a admissão de professores. No entanto, a mudança no processo de contratação não foi simples ou praticada integralmente pelas universidades depois da aprovação da Reforma. Conforme a especificidade política e institucional de cada Departamento, o caminho para a plena efetivação de concurso público foi longo e nele ocorreram muitas contratações baseadas nas indicações e redes de sociabilidade.

As primeiras experiências profissionais de Terpsícore são interessantes para analisar como foi esse processo de transição, no qual existiam ao mesmo tempo os convites, as seleções e os concursos públicos. Após o término do curso de História, Terpsícore ensinou suas ações para a docência em nível superior como professora assistente. Sua primeira tentativa foi trabalhar com uma professora titular de uma determinada instituição de ensino superior que não a aceitou nesta função. O motivo maior era, para esta professora, que Terpsícore não teria tempo hábil para se dedicar

às atividades do trabalho porque era casada e tinha filhos. Recém-formada, Terpsícore estendeu o pedido a um segundo professor que lhe deu a oportunidade de atuar como professora colaboradora:

Foi muito bom isso ter acontecido porque decidi fazer a seleção, e em 1968 eu me inscrevi com o doutor [...]. Antes disso eu tentei com a [...] que não me aceitou porque eu era casada e tinha filhos. Ela alegou que, por conta disso, eu não poderia estar em tempo integral lá. (Terpsícore)

As dificuldades enfrentadas por esta historiadora no início de sua carreira como professora universitária dizem respeito às “maledicências” que ouviu de colegas e professores: diziam que sua família era muito rica e por isso não precisava trabalhar; trabalhando, portanto, ela tiraria o lugar de outras pessoas que tinham mais necessidades que ela. Em sua época, não havia concursos públicos na universidade onde se formou e os recém-formados precisavam ser convidados pelos antigos professores para lecionar. Por ser uma aluna que chegou a desafiar alguns professores no decorrer da graduação, recorreu à estratégia de realizar uma prova de seleção pública em outra instituição universitária. Desse modo, conta ela com muito orgulho que nunca ingressou na carreira docente por outro caminho que não passasse por uma seleção regulamentada e pública. Foi professora colaboradora por alguns anos, mesmo depois de ter completado o doutorado; e seu contrato de trabalho só mudou quando ela prestou definitivamente exame para um concurso público.

Se por um lado temos uma narrativa que mostra as dificuldades de quem estava numa posição social diferenciada – e por isso foi julgada como uma pessoa que “roubaria” a vaga de alguém que “necessitasse mais” – por outro temos narrativas que apontam justamente o contrário. Para uma historiadora que veio de uma família mais modesta, o fato de não fazer parte de uma família tradicional e, por conseguinte, não usufruir de uma posição social influente foi um dos desafios que enfrentou. Ao ser questionada sobre como foi o início de sua profissionalização, Urânia enfatiza a necessidade da historiadora (e historiador) estar bem relacionado no meio de seus pares e inserido num grupo social que possa-lhe promover:

Olha, com dificuldade, porque na época a mulher professora era bem aceita. No primário, principalmente. Já no ginásio e na universidade: triste! No Departamento de História da[ ] havia uma distinção: a mulher que tinha valor era discriminada, era perseguida e tinha a vida difícil. E foi

muito difícil entrar no Departamento de História, na época não era por concurso não, era por indicação.

E eu demorei muito para ser indicada. Quem indicava mais era o professor [ ] que era o chefe da [ ] e ele fazia uma pressão muito forte para não me por lá dentro. E ele dizia “não, você não vai entrar”. Até que houve um professor francês que, não me lembro mais quem, disse a ele “poxa, como é que a [ ] não está aqui ainda, com todo aquele currículo?”. Aí ele ficou meio envergonhado e em uma oportunidade de vaga ele me indicou, mas como contratada por três anos. Porque era assim, você só se tornava efetiva na [ ] depois de fazer concurso, mas não abria o concurso, e no Departamento de História as professoras que tinham publicações, valor e currículo eram raras, muito raras, porque na grande maioria das professoras na minha época viviam como professoras primárias.

Eu era mulher, não era rica, nem conhecida de professor e nem importante lá, socialmente falando. Lá também tinha professoras que entram porque eram muito ricas. Mas eu não tinha nenhuma das características, nem era parente de professor, nem era de família influente, família de quatrocentos anos que nós chamávamos, eu também não era. Ao contrário, eu era bem humilde e também era professora sem dinheiro e sem família, sem pertencer a nenhuma categoria lá de dentro só por ser professora, filha de professor importante ou mulher de professor importante. Por esse caminho, entrava fácil.

Aí eu tive muita dificuldade em tudo. Por exemplo, quando eu fui subindo e me tornei professora titular por concurso, entrou um professor sem currículo nenhum. Eu tinha 190 páginas de currículo e ele tinha 15. Esse professor tinha concurso para professor adjunto, que era uma etapa e depois de adjunto você podia fazer o concurso para titular. E no concurso de adjunto, eu tive uma dificuldade imensa de montar banca porque cada candidato tinha o direito de recusar. E todos os nomes que eles colocavam lá eram professores de direita e amigos desse cara. Inclusive ele era de uma religião protestante e puseram alguns da religião dele. Então era típica a banca para ele ganhar. (Urânia)

No depoimento de Urânia aparecem acentuadamente os registros de classe (posição social) e de gênero. A partir deles, a historiadora tece uma narrativa voltada a explicar como foi o processo de ingressar na carreira universitária. Na época, as contratações eram feitas por indicação, apesar da vigência e regulamentação dos concursos públicos. As relações de poder subjazem na sua narrativa, pois a historiadora estabelece a dependência entre a conquista de uma vaga e a aproximação com o "professor chefe". Ela, pelo fato de ser mulher, de família modesta e socialmente “sem importância”, teve mais dificuldades para ser contratada como professora. Além de tudo, ao que tudo indica, tinha uma relação prejudicada com o professor que fazia as indicações. Apontou ainda os problemas relacionados à composição das bancas de seleção, as quais eram formadas por professores que tinham afinidades com o candidato indicado à vaga. Por extensão, como analisa

Pierre Bourdieu, concursos são um momento de especial tensão na vida acadêmica, que evidenciam as disputas de poder e os capitais simbólicos articulados no campo dissimulados pelo ideal de “eleição pura”, de meritocracia. Um concurso para efetivação de professores já contratados (a título precário) com menos vagas do que concorrentes e em um departamento historicamente dividido é cenário mais do que propenso para conflito.

A conclusão que podemos tecer a partir desse depoimento, correlacionado aos outros, é a problematização da existência de uma suposta meritocracia nas carreiras universitárias que se iniciaram na década de 1970. Não negamos que a competência é elemento importante e necessário para o cumprimento das etapas da vida acadêmica, no entanto ele não é o único fator a ser considerado. As amizades e aproximações com professores da primeira geração pareceram ter tido um peso indiscutível nesse processo, sem as quais seria praticamente impossível tornar-se professora universitária (ou professor).

Em *Homo Academicus* Bourdieu (2013) questiona a ideia da meritocracia científica que consagra institucionalmente determinados agentes. Segundo o autor, o campo acadêmico se organiza em torno do poder que controla os instrumentos de reprodução do corpo docente<sup>79</sup>. A autoridade dentro das faculdades e nos departamentos está ligada a uma lógica de reprodução e conservação do grupo, que pode ser independente do valor científico das produções, uma vez que “o capital universitário se obtém e se mantém por meio da ocupação de posições que permitem dominar outras posições e seus ocupantes” (BOURDIEU, 2013: 115). Com um tom bastante crítico ao ambiente acadêmico Bourdieu chama os orientandos de “clientes” de seus orientadores, pois muitas vezes não são as afinidades intelectuais que predominam na relação entre eles, mas sim as proximidades sociais. Estritamente ligado à escolha de um orientador “poderoso” está o sucesso na carreira docente e, conseqüentemente, a conquista de postos institucionais.

Outros depoimentos que partem da condição de gênero para explicar os desafios inerentes ao início de carreira foram de Maria Odila Leite da Silva Dias, Polímnia e Lares. Contudo, a dificuldade residia especificamente na relação com os antigos catedráticos. Quando terminou o curso de História, Maria Odila foi convidada

---

<sup>79</sup> Além disso, outro poder definido por Bourdieu remete à autoridade científica, medida pela direção de uma equipe de pesquisa, pelo número de publicações, citações, traduções, enfim, pelo prestígio intelectual e científico (Bourdieu, 2011).

por Sérgio Buarque de Holanda para ser sua assistente e essa indicação não foi bem vista pelos catedráticos Eurípedes Simões de Paula e Eduardo de Oliveira França.

A princípio foi um prazer enorme e logo uma luta na faculdade, pois os professores Eurípedes e França relutavam em aceitar as pessoas indicadas por ele [Sérgio Buarque de Holanda]. Havia também certo machismo. Preferiam professores homens. (DIAS, 2007)

Logo depois que defendeu a dissertação de mestrado na década de 1970, Polímnia prestou concurso público para professora no Departamento de História da instituição em que se formou. Ela narra que ingressou no Departamento numa época em que as cátedras estavam extintas, apesar de que ainda havia contratações por indicação que ocorriam paralelamente aos processos seletivos. No entanto, ela não conseguiu entrar para o Departamento por meio de indicações, pois precisou realizar um concurso no qual havia dezoito concorrentes. Desses, passaram duas mulheres e dois homens que acabaram dividindo quatro tempos parciais da disciplina pleiteada. “Eu entrei numa área que não era a minha, então eu não posso dizer que o sexo, o gênero, foi um empecilho”. Contudo, as tensões no campo do gênero não estavam totalmente superadas, uma vez que ela traz em seu depoimento a percepção que alguns dos antigos catedráticos tinham em relação às alunas. Um deles, por exemplo, não queria que historiadoras lecionassem “sua disciplina”, pois as “mulheres causavam muitos problemas”: primeiro elas tinham muitos filhos e, segundo, elas gostavam de fofocar. E assim como Polímnia, Lares relata as mesmas dificuldades que enfrentou em relação aos catedráticos.

Eu entrei em [...], numa época em que as cátedras não existiam mais. Mas na [...] ainda se faziam contratações por indicação. Então você era indicado por um grupo. E havia um velho catedrático que depois [da Reforma Universitária] passou a se chamar professor titular, que dizia que na antiga cátedra dele, mulher não entrava. Para ele, as mulheres causavam muitos problemas. Primeiro elas tinham filhos, e depois gostavam sempre de fofocar, que criavam problemas e intrigas. Logo, ele não queria mulheres na sua cátedra. Mas eu penso hoje que não tive nenhum problema para entrar, nenhum.

No entanto, eu não entrei assim. Eu entrei para dar aula de [...]. Houve um concurso de títulos e 18 pessoas se inscreveram. Era uma vaga de professor, tempo integral. Então, o conselho do Departamento decidiu que abririam um concurso e iriam preencher aquele tempo integral com 4 tempos parciais, que naquela época a gente entrava só com tempo parcial. Realizei esse concurso, no qual entraram dois homens e duas mulheres.

De todo modo, eu penso que os velhos catedráticos olhavam as mulheres, digamos, como se elas não tinham que estar lá. O Departamento tinha muitas mulheres, como [...]. O Departamento tinha muitas mulheres e eles olhavam com uma certa condescendência.

Mas o poder efetivo do Departamento estava nas mãos deles, dos homens. Então acho que é isso, acho que eles pensavam assim. (Polímnia)

Eu fui a primeira professora de [...] no departamento de História. Entrar na Universidade foi meio traumático. Eu fui indicada pelo setor de [...]. E naquela época já havia ocorrido dois ou três concursos. Aí eu fui indicada e o Conselho de Departamento negou a minha indicação. Me falaram: nós não temos nada contra esta moça, ela é uma boa aluna. Já tinha minha dissertação publicada. Mas em princípio ela tem que prestar concurso porque... Então aí meu orientador me ligou e falou: “Você faz se você quiser; você tem que prestar concurso e você pode passar como não passar”. Agora, a minha indicação foi complicada porque quando eles chegaram com o meu nome, os meus futuros colegas de [...], o professor [...], que era catedrático da cadeira falou “mulher aqui não entra”. “Mulher fica grávida, mulher dá *piti*, mulher tem problema, mulher tem enxaqueca, mulher briga com o marido, mulher aqui não”. Ele falou isso para os colegas. E os colegas falaram para ele: “não, mas ela é uma moça muito séria e vai cumprir com tudo direitinho”. E aí acabaram dobrando o velho professor [...]. Isso foi o pré-concurso. Eu fiz depois o concurso e não tirei o primeiro lugar; tirei o segundo lugar. Quem tirou o primeiro lugar foi o [...] que era meu melhor amigo e foi melhor que eu, sobretudo na prova escrita. Aí ele entrou e depois de um ano o Departamento me contratou porque o concurso tinha validade de um ano e eles acharam que eu tinha ido bem e que valia a pena me contratar. E também acho que ficaram meio constrangidos por causa do episódio da minha indicação. Aí entrei um ano depois. E o professor [...] foi um *lord* comigo. E depois de mim, entraram três homens na cadeira de [...]. (Lares)

Como vimos nos primeiro e segundo capítulos, as historiadoras da primeira geração encontraram um cenário acadêmico formado pela preeminência das cátedras na carreira docente. Para as historiadoras da segunda geração, esse contexto ainda se fazia presente, pois, mesmo com a Reforma Universitária, o poder efetivo continuou por alguns anos nas mãos dos catedráticos. Percebemos nas histórias de algumas historiadoras da segunda geração, sobretudo aquelas que se graduaram nas décadas de 1960 e 1970, a continuidade do conflito com os catedráticos - cujos depoimentos sinalizam a importância das relações de gênero - e a dificuldade para integrarem o corpo docente das universidades. Além do mestrado, a aliança e aproximação com algum professor ou professora da primeira geração foram apontados como fator imprescindível para o ingresso na carreira docente. Mesmo com a regulamentação dos concursos públicos, as narrativas acerca desse processo indicam os limites para historiadoras e historiadores da segunda geração se tornarem professores universitários. De modo geral, a maioria dos nossos entrevistados precisou prestar

mais de uma vez o concurso público para finalmente ser membro efetivo dos departamentos de história.

## **5.2) *Experiências docentes na universidade***

Na trajetória profissional desse grupo de historiadoras a docência teve um lugar privilegiado. Seus depoimentos evidenciaram a necessidade que elas tiveram de selecionar estratégias metodológicas adequadas à aprendizagem histórica, além de ensinar procedimentos de leituras e análises de fontes. São exigências intelectuais que ultrapassam o domínio de conteúdos conceituais/teóricos ou o saber científico específico do campo historiográfico. O tema da docência deverá ser tratado, uma vez que é muito comum nas narrativas a preocupação em relação à preparação de aulas, relacionamento com alunos e orientação de dissertações e teses, cujas atividades constituíram nas últimas décadas uma das facetas importantes do ofício do historiador e historiadora.

Do ponto de vista da prática docente, dividem-se em duas perspectivas suas experiências profissionais. A primeira diz respeito à maneira inspiradora que alguns professores e professoras da primeira geração ministravam suas aulas; a segunda remete às transformações que elas quiseram operar em relação à didática dos professores considerados “não tão bons”. Ou seja, tendo como parâmetro os professores da primeira geração e alguns da geração dos “formadores”, incluindo os catedráticos, as historiadoras se espelharam em suas aulas tanto no sentido de aplicar uma didática semelhante quanto no sentido de a subverterem por considerar que os antigos modelos eram ultrapassados. Tomando-se como exemplo o caso de Belona, em seu relato destaca-se mais a influência positiva de professores e professoras sobre a maneira de lecionar:

Lembro-me da professora [ ], que até hoje trabalha na [ ] e é aposentada da [ ]. Ela tinha um método diferente de lecionar, pois aplicava relatórios que eram um incentivo para nossa leitura. Foi uma coisa que marcou a minha formação, porque quando comecei a dar aula na universidade, copieei um pouco esse método, o relatório de leituras. Ela dava um curso vibrante. (Belona)

Belona preocupou-se em reproduzir um modelo didático empregado por uma de suas professoras. O “curso vibrante”, estimulante, com conteúdos eruditos e profundos é, em linhas gerais, colocado como a melhor definição de ensino de história em contraposição ao ensino factual, cronológico, enciclopédico e superficial que alguns professores da primeira geração e da geração dos formadores ofereciam em sala de aula. Por muito tempo as ditas “aulas tradicionais” foram colocadas como uma questão a ser superada pela segunda geração de historiadores e cada historiador ou historiadora adotou individualmente, ou em grupo, estratégias didáticas que conquistassem a atenção de seus alunos.

Em relação à aplicação de novos procedimentos didáticos, uma das estratégias utilizadas por Urânia no início dos cursos de pós-graduação foi o estabelecimento de reuniões em grupo com os alunos, semelhante ao que hoje chamamos de seminários. O objetivo era fazer com que os alunos da pós-graduação compartilhassem suas pesquisas e aprendessem a analisar e discutir os textos entre si. Tais reuniões coletivas tornaram-se fundamentais no processo da pesquisa e escrita das dissertações e teses, fazendo parte dos procedimentos e práticas estruturantes dos Programas de Pós-Graduação que se iniciaram na década de 1970 e tomaram forma mais consolidada na década de 1980.

Então eu promovia uma reunião com eles. Sempre dizem que foi muito marcante essa reunião. Nessa reunião eu juntava os alunos em volta de uma mesa lá do [ ]. Obrigatoriamente, todo ano, duas vezes por ano eles tinham que vir para São Paulo, se eram de fora e então eu marcava uma tarde inteira de reunião. E cada um tinha que falar do seu trabalho e os outros tinham que comentar. E isso acabou até pegando lá no Departamento como modelo. E eles dizem que foi muito marcante porque eles ficavam descobrindo outros tipos de documentação, outros tipos de temas, outros tipos de bibliografia. E então é isso. (Urânia)

Essa passagem refere-se à década de 1990 e Urânia conseguiu aplicar o novo método em suas aulas na Pós-Graduação porque já era professora contratada e tinha acumulado alguns anos de experiência docente. Situação oposta foi narrada por Déa Fenelon que enfrentou dificuldades de trazer novas práticas para a sala de aula em função da resistência de antigos professores. Esta historiadora lembra-se que o início da sua profissionalização como docente, nas décadas de 1960 e 1970, foi marcado pelo desejo de superar o trabalho de seus antigos professores para a “melhoria dos cursos de História”. Como era jovem e apenas monitora, conviveu com as críticas ou



a indiferença por parte dos docentes mais antigos. Nota-se ainda em seu depoimento que ela utiliza a palavra "professor" para se autodenominar, e não "professora".

Quando eu entrei para a Universidade para dar aula eu queria ser melhor professor do que eu já tinha tido, quer dizer, eu estudava, trabalhava, eu batalhava, eu trabalhava muito, lidava e chamava os alunos, usava documento e queria todo mundo muito empírico. Tudo isso começando na década de 1960/70. Mas era essa a ideia que eu tinha, eu queria ser melhor professor do que eu tinha tido. Se eu conseguisse isso eu achava que já era um passo a frente na luta para a melhoria dos cursos de História. E isso deu justificativa para muitos de nós, para as pessoas que queriam mesmo melhorar o Curso e trabalhavam para isso, mas inicialmente era uma luta muito inglória porque a gente lutava contra... Estava entrando, era monitor, instrutor, estava começando e tinha ideias, queria fazer coisas... E para os professores mais antigos isso era brincadeira: lá vem vocês com essas manias, de querer mudar, de querer fazer as coisas diferentes. (FENELON, 2005: 296)

Déa Fenelon traz em sua narrativa o elemento da mudança e transformação que atravessa as diferentes gerações de historiadores. Sua intenção como jovem professora era ambiciosa: desejava superar seus antigos professores e, com isso, melhorar o curso de história. Suas "novas ideias" eram vistas como "brincadeiras", de forma que o meio acadêmico seria representado como um espaço de "luta inglória". Bourdieu (2013) já descrevia essa tensão no cenário universitário francês ao dedicar uma seção (*o aggrionamento*) para discutir o conflito entre jovens estudantes e "professores subalternos" com os antigos professores (*o establishment*). Nessa explicação, mesmo que não seja reconhecida a concorrência entre os dois grupos, para Bourdieu a questão mais importante a se pensar é que tanto os estudantes quanto os "professores subalternos" são responsáveis, no contexto das lutas internas, por introduzirem "elementos de vanguarda" e "novos produtos culturais". A consequência disso é que a "cultura legítima" entraria em conflito com a "cultura da moda", e o campo acadêmico poderia se beneficiar disso.

Dando continuidade ao tema da docência, não podemos desconsiderar uma característica da própria narrativa que esteve muito presente nos depoimentos. O significado que elas atribuem a essa experiência é feita a partir do presente, no interior da tensão que as questões atuais são colocadas neste campo profissional. Isto porque, como afirma Halbwachs (2006), na rememoração nós não lembramos as imagens do passado como elas aconteceram e sim de acordo com as forças sociais do presente que estão agindo sobre nós. Para elas é mais fácil lembrar-se e falar das experiências

docentes dos últimos anos do que no início de carreira, como demonstra Terpsícore, ao ser perguntada sobre as experiências no magistério:

Eu sempre quis ser professora, eu amo ser professora, mais que ser pesquisadora até. Eu acho que a pesquisa é indissociável do magistério. Por isso nós temos uma luta com essa separação que o MEC obriga, colocando a licenciatura de um lado e o bacharelado de outro. Eu fico me lembrando de anos e anos atrás, quando gente discutia o currículo e eu dizia: “gente, para com essa discussão de crédito isso, crédito aquilo, vamos pensar o profissional que a gente quer formar”. (Terpsícore)

Não foi somente nesta fala que Terpsícore atribui à docência sua grande realização pessoal e profissional. Em muitas passagens fica evidente que o entusiasmo em relação ao magistério é maior se comparado com a vida de pesquisadora. Considerando as questões do tempo presente, Terpsícore complementa a sua fala trazendo a divisão e oposição entre a licenciatura e o bacharelado, discussão antiga e que tem constituído uma das principais problemáticas inerente às trajetórias dos historiadores. De acordo com outros depoimentos, as diferenças de poder no campo historiográfico fazem com que algumas funções contem com mais prestígio do que outras. As hierarquias e disputas internas da academia reforçam a valorização da pesquisa como atividade profissional típica do historiador. O ideal de trabalho entre os estudantes passa a ser a carreira acadêmica, uma vez que há quase que obrigatoriedade da formação de pós-graduação para o reconhecimento interno do profissional.

Sobre a conjuntura do tempo presente que subjaz os modos dessas historiadoras perceberem a docência e a pesquisa nas universidades, é importante falar da década de 1990 de acordo com o estabelecimento definitivo das instituições de fomento à pesquisa como CAPES, CNPq e FAPESP, a adoção nacional do sistema Lattes e a avaliação dos programas de pós-graduação. Em suas narrativas, esses órgãos são mencionados com muita frequência, sendo associados ora à oportunidade de realização de pesquisas ora aos padrões exigidos da produção acadêmica.

Historicamente, a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), foi criada em 1951 e teve como objetivo a implantação de estratégias e táticas para a construção de um sistema nacional de pós-graduação. Conforme o estudo realizado por Fernando César Gouvêa (2012) sobre a institucionalização da CAPES, esse órgão governamental foi um reflexo da política desenvolvimentista, ou

seja, do consequente modelo de industrialização implantado no País. A ênfase incidiu na relação entre economia e educação, evidenciando a necessidade da formação de quadros de nível superior para suprir as lacunas determinadas por um novo ritmo de crescimento econômico. Nas últimas duas décadas, a CAPES tem atuado nas seguintes esferas: avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, acesso e divulgação da produção científica, investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior, e promoção da cooperação científica internacional.

Além da Capes, em 1951 também foi criado o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq). A lei de criação do Conselho estabelecia como suas finalidades promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica, mediante a concessão de recursos para pesquisa, formação de pesquisadores e técnicos, cooperação com as universidades brasileiras e intercâmbio com instituições estrangeiras.

Historiadores e historiadoras que fizeram pós-graduação no estado de São Paulo puderam ainda contar com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), criada formalmente em 1960. A definição constitucional de um orçamento próprio para a Fundação, baseado na transferência de 0,5% do total da receita tributária do Estado - percentual posteriormente elevado para 1%, pela Constituição de 1989 -, foi o grande instrumento que viabilizou a FAPESP nos moldes previstos por seus idealizadores: um organismo autônomo de apoio à pesquisa e diretamente comprometido com as finalidades do desenvolvimento científico e tecnológico. Ao conceder, em 1963, as primeiras bolsas para a área de Humanidades, a FAPESP teve um papel importante na mudança na concepção do trabalho universitário que não incluía apenas as áreas tecnológicas e de saúde. Além de bolsas, a comunidade acadêmica de Humanidades teve oportunidade de contratar professores estrangeiros como visitantes, mandar estudantes para o exterior e disciplinar o trabalho intelectual em função da exigência dos relatórios de pesquisa.<sup>80</sup>

De forma geral, este contexto produziu uma significativa valorização da pós-graduação no cenário brasileiro nas duas últimas décadas. Os mecanismos instituídos por essas instâncias de avaliação têm por objetivo incentivar a produção de pesquisas e publicações além de orientações no nível da pós-graduação, espaço entendido como

---

<sup>80</sup>A publicação de pesquisas pela Revista Brasileira de História parecia atender às novas relações institucionais com a FAPESP, uma vez que os artigos publicados eram, em geral, os primeiros resultados ou traziam discussões derivadas das pesquisas de mestrado e doutorado financiadas pela FAPESP, em sua grande maioria.

privilegiado para a produção de conhecimento. Dessa forma, uma vez que o sistema funciona por mecanismos de premiação/pontuação das atividades profissionais, o trabalho docente na pós-graduação se tornou “melhor recompensado” do que o feito na graduação, bem como fonte de prestígio e reconhecimento. A partir desse contexto, as experiências e preferências das historiadoras entrevistadas poderiam ser desfavoráveis quanto à docência na graduação. Apesar disso, grande parte dos relatos, para não dizer que foram todos, revelam uma estima e preocupação muito grande pelo ensino na graduação, tal como o exemplo do relato de Terpsícore:

Mas eu sempre dou aula. Creio que uma das coisas que eu mais faço bem é ler os trabalhos dos meus alunos, é dar aos meus alunos uma importância. Eu converso com cada um deles como se eu estivesse conversando com Eric Hobsbawm, que esteve aqui na minha casa, foi tomar banho de mar comigo, essas coisas todas. É como se eu tivesse conversando com ele, eu dou atenção a cada um dos meus alunos. A quem tem talento eu não apenas apoio, mas promovo (...). Eu acho que a minha experiência mais bem-sucedida é de ser professora. Creio que sou uma professora bem-amada, sinto-me realizada, sou professora emérita. Sou aposentada há muitos anos e, mesmo assim, nunca parei de dar aula na graduação. (...). Esse moço, por exemplo, o conheci no vestibular. Ele não é meu orientando, não tem nada a ver comigo, pois estuda África, mas eu fiquei tão comovida de ver um garoto que saiu de Sergipe. Ele tem um projeto que é uma coisa maravilhosa. Ele me disse que foi criado “meio sem pai e a sua mãe não estudou”, passando a infância mais lendo do que brincando. Então foi uma história de vida pela qual eu fui me interessando. Aí ele estava no Rio de Janeiro, sem bolsa e o chamei para vir morar aqui conosco. Morou aqui quantos meses? Quase um ano. Quase um ano aqui. Quer dizer, para mim é importante viabilizar aqueles que são bons e competentes. Eu tenho um rosário de gente que eu ajudei, do Paraná, Mato Grosso, pelo Brasil inteiro eu tenho gente assim. (Terpsícore)

No dia em que fiz a entrevista com Terpsícore, havia duas alunas e um aluno da graduação. Estavam lá para estudar e pesquisar na sua biblioteca, entre outras coisas. Transitavam com muita tranquilidade pela casa e era perceptível que, de fato, as portas de sua residência ficavam abertas rotineiramente para eles. Como ela contou, um deles veio de Sergipe e chegou a morar com sua família durante um ano. Por muito tempo sua casa foi intensamente visitada, sendo um lugar de grandes encontros e circulação por parte de estudantes e colegas de profissão. Os livros da biblioteca, os diversos documentos e a grande mesa que se encontrava na sala de pesquisa constituem esse cenário "acadêmico-domiciliar".

Em outro momento da entrevista, ao refletir sobre os caminhos da sua profissionalização e a maneira como avalia sua atuação como historiadora, Terpsícore novamente menciona sua relação com os estudantes e as orientações.

A minha vida acadêmica é muito acidentada. Eu acho que tenho um prestígio acadêmico, sou séria, sou uma boa leitora crítica, sou uma grande estimuladora intelectual, uma grande incentivadora de talentos, sobretudo muito generosa porque ao longo da minha vida eu coloquei o poder que eu tinha em vistas das grandes causas. Então, eu acho que essa minha fama ficou por ser uma professora dedicadíssima e generosa. Então eu me tornei uma orientadora muito importante. Hoje em dia tenho registradas mais de 50 teses orientadas. Por exemplo, tinha aluno meu que vinha de fora e não tinha onde ficar e eu falava “fica aqui em casa”. (Terpsícore)

A imagem que Terpsícore tem de si é muito elevada: a de ser uma profissional séria, dedicada, generosa, competente nas leituras críticas e incentivadora de talentos. Nota-se uma tendência para a orientação, isto é, ela associa sua *performance* profissional com a dedicação direcionada aos seus orientandos. Suas qualidades perpassam as características esperadas da profissão de historiadora, pois ao lado da capacidade de fazer boas “leituras críticas”, ela também coloca a generosidade como elemento constituinte do ofício. São atributos que se localizam nos registros da objetividade (do *métier* da nossa profissão), como também da subjetividade, ou seja, de suas características pessoais. O depoimento de Terpsícore acerca de sua própria avaliação de “sentir-se historiadora” nos revela a possibilidade de conflitarmos com a ficção e elaboração imaginária de um sujeito autor que trabalha solitariamente em seu gabinete com seus documentos. Esta é apenas uma das facetas de um trabalho que se articula com múltiplas dimensões, incluindo aquelas que atravessam o terreno dos afetos e das relações humanas.

O que emerge aqui, como sugere Fernanda Azeredo de Moraes (2012) ao estudar a trajetória intelectual de antropólogas brasileiras, é uma noção de “função social” do intelectual, ou seja, para além de desenvolver pesquisas individuais e “produzir resultados” (artigos, capítulos de livros, apresentações de trabalhos, todos os elementos valorizados pelas instituições financiadoras) o foco está na dedicação ao ensino, na formação de alunos desde a graduação e no trabalho juntamente com a comunidade, trazendo-a para o mundo acadêmico e levando as discussões acadêmicas

até ela. É, como sugere Azeredo, uma percepção ética e política da profissão de docente em universidades públicas.

Ainda em relação ao tema da docência, as análises acerca da memória nos encaminham para reflexões que não podemos desviar. Aqui entendemos que a memória é seletiva, pois nunca poderá ser entendida como um mero registro factual do passado. É nesse sentido que se observa em grande parte dos relatos os aspectos positivos relacionados à docência, de modo que as dificuldades, desafios e tensões inerentes às trajetórias das historiadoras-professoras não foram narrados. A preservação de uma imagem pública, mesmo sabendo que seus nomes não seriam revelados, ainda se manifesta no momento de falar de si e das experiências passadas. Além disso, a memória é uma representação na qual os afetos das depoentes confluem, exercendo um papel importante nas definições das lembranças. Nesse caso, os afetos associados ao bom relacionamento com alunos e orientandos fizeram a mediação do que deve ser dito ou não dito, daquilo que se passou em sala de aula e das reverberações que suas falas geraram na comunidade de historiadores.

### ***5.3) Atuações de historiadoras nos espaços públicos e institucionais***

O ofício das historiadoras não esteve apenas atrelado à docência e projeto de escrita da história, mas também às políticas institucionais voltadas à regulamentação do ofício, ações nos espaços sociais, atividades em arquivos, museus e bibliotecas, ocupação de cargos administrativos nos Departamentos e intercâmbios com editoras, escolas e universidades. Desde seus tempos de graduação, o trabalho teórico nunca se dissociou da prática, do engajamento e da preocupação em realizar trabalhos para além da academia. Pesquisar significava, muitas vezes, trabalhar num campo de instituições e transitar nele de maneira a consolidar projetos e criar visibilidade em outras áreas profissionais nas quais o historiador e a historiadora podem atuar. Elas estavam em lugares em que se tomavam decisões políticas e estratégicas do ponto de vista institucional de modo que a ocupação em certas posições lhes conferiu peso social. Como afirma Certeau, "(...) toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural". (CERTEAU, 2011: 47).

Se por um lado as universidades onde elas estudaram e se profissionalizaram podem ser pensadas como "lugares" que abrigavam o ofício do historiador e da historiadora, outros "lugares" institucionais também fizeram parte de suas trajetórias profissionais, como o Arquivo Nacional, o Instituto Rio Branco, a Fundação Casa de Rio Barbosa, a Fundação Getúlio Vargas, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a Biblioteca Nacional, todos no Rio de Janeiro. Em São Paulo, os "lugares" que receberam os/as profissionais da História foram o Centro Brasileiro de Análise e Planejamento, o arquivo Edgar Leuenroth (na UNICAMP) e o Instituto de Estudos Brasileiros. É interessante notar como a memória delas é voltada a essas instituições, nas quais elas passaram boa parte do tempo se dedicando a trabalhos que envolviam pesquisas históricas, preservação de documentos e atividades relacionadas ao patrimônio cultural.

A atividade acadêmica é, para além de uma produção intelectual, uma criação de espaço, envolve os seus sujeitos na construção direta das condições cotidianas de trabalho e de prestígio, produzindo assim relações de identidade com os grupos envolvidos. Com o ritmo intenso de trabalho, de produção e trânsitos, as historiadoras construíram seu nome no campo historiográfico, não somente em virtude de suas publicações, mas devido também aos trabalhos vinculados com os mais diversos tipos de atividades relativas ao campo da História.

Como podemos observar nos próximos relatos, as ações se alastram para além de suas pesquisas e notoriedade enraizada no interior de uma linhagem historiográfica, uma vez que sua contribuição marca, define e substancializa seus currículos e visibilidade na academia:

Outra coisa, quando teve a questão da documentação no governo Lula, me esforcei numa luta nacional pela preservação da documentação. Implantei no Brasil o Memória do Mundo, que dá a chancela aos documentos de patrimônio da humanidade. (Terpsícore)

Eu tive muitas experiências fora do Departamento. Participei da direção da ANPUH, duas vezes, como secretária em duas gestões diferentes. Fui representante da área de História do Comitê de Avaliação da CAPES, e depois representante geral. Eu conheci muita gente, viajei muito, fui do comitê do CNPQ. A minha vida profissional circulou muito fora do Departamento. E mesmo na faculdade eu tive vários cargos. (Euterpe)

Deixa eu te falar uma coisa sobre o que eu acho. Eu acho que sou uma pessoa muito *sui generis* na área, porque me tornei uma mulher, uma executiva, uma professora universitária e uma pesquisadora. Fui diretora

do [ ] durante seis anos. Depois eu vim dirigir a editora [ ] e estou num cargo executivo que apresenta muitas demandas de gestão. Gestão financeira, planejamento estratégico, ou seja, assuntos muito diferentes da atividade de pesquisa e da vida universitária. Eu tive que aprender muitas coisas sobre orçamento, gerenciamento de uma instituição, custo fixo, custo variável, plano de negócios, como demitir pessoas, como contratar pessoas. Eu aprendi muito nesse novo mundo. (Tália)

Contudo, é necessário problematizar os percursos profissionais relatados tendo como referencial a própria memória. Enquanto forma de lembrança que se volta para o passado, ela é um processo que contém inúmeras possibilidades narrativas. De um modo geral a rememoração e a verbalização do passado constituem-se como um processo amplo e intencionalmente seletivo por parte do depoente. Em relação à disposição dos acontecimentos profissionais numa certa ordem cronológica, algumas não tiveram dificuldades de associar eventos importantes com seu respectivo tempo e contexto, ao passo que outras, no decorrer da revisão da entrevista, corrigiram determinadas falhas e lapsos temporais e contextuais. A seletividade se manifestou em eventos profissionais que foram mais importantes que outros, como as experiências acadêmicas em países estrangeiros, publicação de livros, cargos de chefia assumidos, projetos inovadores em museus e arquivos, e criação de grupos de pesquisa. Isto é, todas as propriedades intelectuais que configuram notoriedade à trajetória acadêmica aos professores universitários foram selecionadas e narradas com facilidade e desenvoltura. No entanto, em relação às dificuldades que por ventura enfrentaram na vida profissional, tanto a escolha das mesmas quanto o silêncio constituíram parte dos depoimentos.

A par disso, existem elementos que não são silenciados, pelo contrário, são colocados em evidência por terem sido importantes nos percursos trilhados: os relatos apontam que a constituição do ofício do historiador abrangeu, sobretudo, a criação e institucionalização da ANPUH. A Associação de Professores Universitários de História – que mais tarde passaria a Associação Nacional<sup>81</sup> – foi fundada em 1961,

---

<sup>81</sup> Atuando desde seu aparecimento no ambiente profissional da graduação e da pós-graduação em história, a ANPUH foi aos poucos ampliando sua base de associados, passando a incluir professores dos ensinos fundamental e médio e, mais recentemente, profissionais atuantes nos arquivos públicos e privados, e em instituições de patrimônio e memória espalhadas por todo o país. O quadro atual de associados da ANPUH reflete a diversidade de espaços de trabalho hoje ocupados pelos historiadores em nossa sociedade. A abertura da entidade ao conjunto dos profissionais de história levou também à mudança do nome que, a partir de 1993, passou a se chamar Associação Nacional de História, preservando-se contudo o acrônimo que a identifica há mais de 40 anos". Informações retiradas do endereço eletrônico <http://site.anpuh.org/index.php/quem-somos>, acessado no dia 4 de março de 2017.



durante um evento, o I Simpósio dos Professores de História do Ensino Superior que ocorreu em Marília. Este Simpósio reuniu professores universitários de História de diversos estados do Brasil em função de um determinador comum, como diz Francisco Falcon: “a apresentação, discussão e equacionamento de problemas que preocupavam os professores ligados ao ensino da História em nível superior em todo país” (FALCON, 1963: 112).

Tais preocupações refletiam na intenção dos profissionais da história de se afastarem do amadorismo, opondo-se de certa forma à tradição de uma historiografia não-acadêmica e autodidata ainda majoritária à época. Com efeito, as sessões temáticas do simpósio dedicavam-se à discussão do perfil e funcionamento dos cursos de História, bem como o perfil do historiador. Uma das discussões iniciadas naquele momento e que tem reverberações até o tempo presente dizia respeito à fidelidade do historiador à evidência documental e ter compromisso com a “verdade” histórica.

Chama atenção nos relatos que muitas das trajetórias dos historiadores e historiadoras da segunda geração estão intimamente vinculadas, direta ou indiretamente, à ANPUH. O sentido atribuído às suas ligações à ANPUH incide nas gestões das quais fizeram parte e, conseqüentemente, no processo de constituição e desenvolvimento dessa associação. Essas historiadoras colocam-se como agentes que acompanharam o início das discussões que levaram à fundação da ANPUH e que, mais tarde, se responsabilizaram pelos seus caminhos futuros. Déa Fenelon era aluna e monitora quando participou, segundo seu depoimento, da principal reunião de fundação da ANPUH. Duas décadas depois, em 1982, passou a presidir a associação, colocando em maior evidência o trabalho do professor de ensino secundário. Da mesma forma como ela tece o embate que enfrentou com antigos professores no início de sua carreira, o conflito geracional também é mencionado ao narrar as propostas que gostaria que fossem consolidadas na ANPUH.

Durante a minha gestão eu trabalhei muito para que tudo isso fosse incorporado. Também nas gestões anteriores, a ideia de inclusão do professor de História na ANPUH foi bastante difícil, porque a gente era jovem e estava lá apresentando diante daqueles grupos mais conservadores da História, que se assustavam com a ideia de que você chamava de profissional de História, achava que a ideia parecia um sindicato, que isso tem lá as associações de classe para resolver, e que ali era um ambiente de ciência, como se a ciência fosse neutra. Isso eu acho que a gente balançou um pouco a estrutura da ANPUH. (FENELON, 2005, p. 295)

Ceres e Terpsícore também se encontravam em início de carreira quando participaram diretamente da ANPUH, trazendo em suas narrativas essa experiência.

Olha tem mais uma coisa que eu não falei. O primeiro projeto de regulamentação da profissão de historiador, modéstia à parte, fui eu que fiz. Não que este projeto fosse aprovado, ele não foi aprovado, mas teve sequência, no âmbito da ANPUH. Eu não trouxe aqui, mas tinha carta da Alice Canabrava que cita essa situação. E a gente discutiu muito se valia a pena ou se não valia a pena. Mas acabamos fazendo um pré-projeto. (Ceres)

Eu nunca larguei a vida acadêmica, mas eu respondia a todos os apelos que apareceram na minha vida; me joguei em todas as causas que presenciei. Eu lutei pela ANPUH que tinha acabado, de tal maneira que reestruturei a ANPUH [ ]. Depois eu me tornei presidente da ANPUH Nacional. Fui também ao Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná e reconstruímos a ANPUH nesses lugares todos. Fui a Paraíba também. Foi na minha gestão que isso tudo começou. (Terpsícore)

A consolidação da ANPUH, a criação dos cursos de pós-graduação e as pesquisas institucionalizadas nos centros de pesquisas foram condicionantes para a definição do ofício. Para elas, foi na década de 1980 que houve um melhor delineamento da profissionalização do professor universitário, fato que esteve associado diretamente à crescente organização de congressos, conferências, simpósios etc. A visibilidade começou a aumentar, especialmente para aquelas que exorbitaram suas universidades de origem. O depoimento de Lares é importante para se compreender o processo de “construção de si” dos historiadores e das historiadoras brasileiros que se intensificou a partir da década de 1980, com a profissionalização voltada para a divulgação das pesquisas.

Acredito que foi na década de 1980 que houve uma melhor profissionalização. Inclusive quando eu comecei a viajar, depois que fiz doutorado e que entrei no circuito. Aí fui professora convidada por curtos períodos como conferencista em universidades estrangeiras. Eu notava que discretamente os colegas ficavam favoravelmente surpresos porque os professores brasileiros da minha geração chegavam com os textos escritos e traduzidos; davam conferências de uma maneira muito ortodoxa enquanto a geração anterior frequentemente chegava com um pedacinho de papel e ficava conversando. Quer dizer, não havia muito... A gente aprendeu a ser profissional. (Lares)

O relato de Lares expressa a importância dos intercâmbios acadêmicos no processo da constituição dessa profissão. As conferências, os seminários, as aulas inaugurais e as comunicações em eventos interestaduais constituíram, com mais força

a partir da década de 1980, uma prática de trabalho muito importante para a legitimação das pesquisas feitas pelos historiadores. Perceberam, então, que seria necessário divulgar a possíveis interessados o resultado de seus trabalhos em outros ambientes institucionais. A par disso, novamente tem-se um relato que marca os conflitos geracionais: Lares se coloca dentro de um grupo de historiadores que desejava superar seus antecessores. Nesse caso ela especifica as atuações nos congressos. Segundo seu depoimento, enquanto os historiadores da primeira geração não eram muito cuidadosos nas apresentações, sua geração começou a sistematizar melhor suas falas nos congressos e demais eventos. Se é verdade ou não que os antecessores não tinham uma atuação adequada, difícil saber. Mas a análise que importa nesse depoimento é a diferenciação que Lares faz entre sua geração e a anterior, algo que está presente nas falas de muitas outras historiadoras.

Conforme os exemplos dados, as trajetórias profissionais destas historiadoras atravessaram muitas instâncias, atividades executivas e administrativas que apontam para uma pluralidade de experiências voltadas, direta ou indiretamente, ao ofício da história. Os relatos revelam que essas mulheres foram conduzidas para caminhos diversos, por vezes afastados da pesquisa e da docência. A multiplicidade do campo de trabalho dentro e fora das universidades é elucidativa de que o prestígio e o reconhecimento podem ser construídos de outras formas e em outros círculos que superam o restritivo modelo da produtividade acadêmica.

Muitas dessas mulheres, se não a maioria, tiveram que ocupar cargos de chefia e de coordenação em departamentos, associações, editoras e conselhos por diversas vezes, embora um número expressivo delas tenha esboçado que não tinha desejo de fazê-lo. Possivelmente o cotidiano desta faceta é compartilhado e dividido somente com seus colegas da área e pares profissionais em âmbito privado, não tornando pública esse tipo de experiência para a comunidade acadêmica. Até que ponto estas atividades impactaram suas áreas de atuação, pesquisas e trabalhos publicados? A tensão existente no interior dessas atividades diversificadas se revela pelos conflitos entre o tempo dedicado à pesquisa e aos trabalhos institucionais e administrativos. Clio e Concórdia relatam as dificuldades de conciliar os dois lados.

Eu fiquei quatro anos como chefe. Fui coordenadora do curso dois anos e depois eu fui chefe de departamento quatro anos. Foi muito complicado. Cargo administrativo, nunca mais quis na vida, porque tudo o que você está fazendo - como estudando, fazendo pesquisa - você precisa parar. Tem que estar muito tempo num ambiente de reuniões. Restringe a

pesquisa. Tem a questão política interna... você quer fazer uma coisa e não pode; votam contra, e então é difícil. Não foram os melhores quatro anos da minha vida. Para distribuir aula era um caos também. Ser chefe de departamento é complicado, são muitas cabeças. (Concórdia)

Já exerci cargos, fui diretora, fui coordenadora mais de uma vez, mas não gosto de reeleições de cargos diretos. Acho que esse espaço universitário nos tira muito da pesquisa e das leituras. Ultimamente eu leio muito mais processo administrativo do que textos, isso é muito difícil. A pesquisa tem andado a passos bem lentos, tem sido um esforço muito grande. (Clio)

Se essas mulheres ocuparam, ao menos uma vez, cargos de chefia de Departamento e outros tipos de coordenações, é preciso questionar como elas viveram essas experiências do ponto de vista do gênero. Em outras palavras, como foi para elas lidar com o poder, as relações hierárquicas constituídas e as decisões que precisaram tomar considerando suas relações profissionais e institucionais com homens e mulheres? A maioria dos relatos aponta que elas não perceberam qualquer tipo de conflito do ponto de vista do gênero, uma vez que as demandas e exigências dos cargos administrativos eram, de fato, os maiores obstáculos na vida acadêmica. Ordenar, decidir, orientar e assumir as decisões em nome do Departamento foram tarefas difíceis, mas em nenhum momento elas se sentiram desacreditadas ou desautorizadas pelo fato de serem mulheres. O fato de os cursos de História terem formado muitas mulheres desde o início de sua criação e elas terem ingressado na profissionalização superior resultou na ocupação delas em cargos de chefia. Por outro lado, há narrativas, ainda que poucas, que se posicionam de maneira ambígua, pois não conseguem chegar a uma conclusão sobre o preconceito de gênero vivido quando ocupavam cargos de chefia. Nesses testemunhos, há a crença de certo “antifeminismo” por parte dos colegas historiadores, apesar de que não é possível relatar situações que o comprovem, pois é “aquela coisa que fica no ar”. E ainda, há a percepção de desigualdade de gênero nas relações de poder quando as reuniões e tomadas de decisão ocorriam para além das fronteiras da História, ou seja, com profissionais de outros cursos, setores e departamentos:

Acho que mais, eu diria até 1990. Os Departamentos ganharam não só um número grande de mulheres, mas também ganharam bastante notoriedade por causa do trabalho delas. Elas ali conquistaram uma parcela de poder e eu acho que isso provocou uma reação dos homens, um certo antifeminismo, apesar de eu nunca ter ouvido expressamente algo do gênero. É aquela coisa que fica no ar. (Lares)

Um pouquinho antes de me aposentar, eu ainda acabei pagando todos os últimos pecados, que o meu diretor pediu pelo amor de Deus para eu fazer parte do CO. O CO é o conselho universitário que tem uma situação complicada e como eu sou assim, mediadora, ele queria que eu fosse membro do CO. Foi uma experiência tenebrosa. Tenebrosa porque quando eu entrei naquela sala eu tive um choque. Era uma quantidade grande de homens, cerca de cem pessoas, todos engravatados, ou seja, era impressionante. Devia ter umas vinte mulheres. Mas eu acho que a História é, como eu te disse, junto com a Educação e Letras, um curso que tem muita mulher. Já na Filosofia não. Na Sociologia não. Na Ciência Política não. Então eu acho que são áreas femininas, que faz um pouco a ideia da professora. (Euterpe)

Sobre dificuldades enfrentadas, havia outros componentes difíceis de lidar, como por exemplo, os conflitos entre o grupo de historiadoras pertencentes à segunda geração e o grupo de novos professores contratados pelo Departamento. Um dos relatos aborda as tensões profissionais entre uma geração e outra, pois mostra como o processo de renovação do quadro docente consiste numa das maiores crises que um Departamento pode enfrentar, principalmente do ponto de vista das lideranças. E apenas para destacar, foi muito raro o tipo de situação compartilhada como a descrita abaixo, justamente porque as historiadoras preferiram silenciar sobre os conflitos e disputas vivenciados com colegas de profissão ou até mesmo com alunos.

Aconteceu recentemente uma coisa muito interessante para não dizer o pior: há uns anos atrás teve uma renovação muito grande no Departamento, pois muitos professores se aposentaram e entrou uma leva de jovens professores, muitos homens e mulheres também. E nós do Departamento, as mulheres, sempre carregavam o piano. Então, quem trabalhava de verdade ali éramos nós. A gente ia da chefia para coordenação, da coordenação para um outro posto. Então a gente representava todos esses papéis e eis que essa nova geração começou a querer se impor e dizer que as mulheres eram muito mandonas. Começou a ter uma competição, mas foi muito mais geracional do que de gênero. Eles foram muito hostis conosco. Chegaram até criar um time de futebol, cuja camisa dizia “não entra titular”, referindo-se a nós, mulheres. Também fizeram um “clube do Bolinha”, bem fechado e enumeraram as bestas do Apocalipse que eram [ ], a [ ], a [ ], a [ ], a [ ], a [ ] que já morreu. Então nós éramos as bestas do Apocalipse e eles fizeram muita oposição com a gente. Esse pedaço foi muito difícil e a [ ], sobretudo, se ressentiu mais do que eu. (Euterpe)

Ao fim do relato, Euterpe perguntou-me se uma colega sua havia narrado essa mesma história. Respondi que não e logo questionei o motivo da dúvida. Em sua explicação, o conflito entre o grupo de historiadoras já "estabelecidas" e os

historiadores recém-contratados foi um dos acontecimentos que mais causaram "desgaste emocional" para o primeiro grupo e especialmente para essa colega de profissão. Conforme o depoimento, a representação que elas dão a esse conflito, marcado por um jogo de forças, é a de que elas sempre trabalharam muito e assumiram muitos papéis dentro do Departamento. Nesse sentido, a maneira como elas tinham se organizado nesse espaço acadêmico não foi bem visto pelo novo grupo, pois este também queria exercer influência e ocupar os cargos onde as decisões eram tomadas. Logo, a competição e o conflito foram inevitáveis e Euterpe relata as formas pejorativas como os jovens professores se referiam às "antigas" professoras.

O grupo de professoras hostilizadas pode ser compreendido como possuidor de um determinado *habitus* acadêmico (BOURDIEU, 2013), pois constituíram ao longo das suas trajetórias profissionais um conjunto de práticas equivalentes e, em relação aos cargos de poder, estavam relativamente afinadas quanto às escolhas, decisões e ações que deveriam ser tomadas no Departamento. Essa unidade pressupõe princípios geradores de distinção assentados profundamente nas posições hierárquicas de poder (cargos de chefia, de coordenação etc) e não somente no modo de se fazer História. Logo, a universidade entendida como um campo social em que as relações de poder são inexoráveis à sua própria constituição, o acontecimento narrado não é um registro singular e específico ao Departamento onde Euterpe e suas colegas de profissão atuavam. A partir dele, podemos pensar o quanto o ofício da historiadora e do historiador, no interior do espaço acadêmico, foi marcado por essas relações de força, disputa e conflitos. As interações nem sempre foram harmoniosas, amistosas e equilibradas, pois os interesses coletivos (do grupo) ou pessoais costumam se sobrepor uns sobre os outros. Outro depoimento que registra um ambiente acadêmico conflituoso em que as disputas internas são comuns é o de Maria Odila.

Na USP são como feudos, são grupos que se constituem, sobretudo como política corporativa, controle das editoras, acesso aos jornais, e esses grupos são muito paroquiais. É raro as pessoas entabularem uma discussão intelectual. Eu tenho a impressão de que é um ambiente viciado, no qual o debate propriamente intelectual não conta muito. Nós não temos uma tradição plural. Ao contrário, temos uma tradição muito fechada e autoritária e sentimos isso dentro das universidades. (DIAS, 2002: 209)

Ao fim dessa seção, podemos afirmar que elas retratam o que poderíamos chamar de “trajetórias vitoriosas”. São relatos que privilegiam as conquistas e, se

foram mencionados momentos de dificuldade, esses são sempre narrados da perspectiva de suas superações. Tanto as entrevistas como o *Currículo Lattes* não são espaços para enumerarem-se os concursos nos quais não foram aprovadas, as pesquisas que foram abandonadas ou as disciplinas que pouco renderam. Falar de suas trajetórias profissionais significa demonstrar suas qualidades, as sociabilidades, os cargos ocupados e as instituições pelas quais passaram. As dificuldades de realização de alguma pesquisa são, de modo geral, narradas com bastante cuidado. E quando tratam de relações conflituosas com colegas de profissão, antigos professores e alunos, essas raramente são mencionadas, e se o são, apenas *en passant*.

#### **5.4) Historiadoras e historiadores: há lugar para a diferença?**

Em 2012 o periódico *História da Historiografia* publicou um artigo da historiadora Sabina Loriga, intitulado "O eu do historiador". Nele, a autora questiona qual seria a distância que o historiador (sujeito sempre situado no gênero masculino) deveria tomar em relação ao passado e em que medida esses profissionais projetam sobre o passado suas próprias fantasias, interesses e preconceitos. A escolha dessas pergunta, diz Loriga, visa retomar o antigo debate entre a "objetividade" e a "subjetividade" na escrita histórica.

Esse debate é inerente ao processo de profissionalização do historiador que ocorreu em países europeus no século XIX. Na França, Jules Michelet distinguia dois tipos de historiadores: o cronista e o artista. Enquanto o primeiro anula-se em sua escrita, o segundo acrescenta-lhe um pouco de si: "se há aí uma falha, devemos reconhecer que ela nos ajuda. O historiador desprovido, que, ao escrever, procura apagar-se, não existir, seguir por trás da crônica contemporânea, não é, de maneira alguma, historiador" (MICHELET, 2002 *apud* LORIGA, 2012: 248).

Na Alemanha, Leopold Van Ranke propôs uma concepção diferente ao trabalho do historiador. Contra a ideia de que a história tivesse uma visão moral, Ranke defendia intensamente o valor da imparcialidade, o afastamento das paixões e o arrefecimento do "eu" do historiador: "Eu gostaria de apagar, de alguma forma, o meu eu e deixar as coisas falarem e fazer aparecer (...)" (RANKE, 2002 *apud* LORIGA, 2012: 249). Ranke ainda defendia a ideia de que o passado não fosse

assimilado ao presente, que se evitassem os julgamentos e que se tirasse do passado ensinamentos para o futuro. Livre da subjetividade do pesquisador, a história podia, enfim, aspirar a se constituir em um saber seguro, estável, confiável e verdadeiro.

A recomendação de que o historiador deve tratar os acontecimentos do passado de forma imparcial, distante e objetiva propagou-se nas últimas décadas do século XIX, especialmente na França. O mais metódico historiador desse tempo, Numa Fustel de Coulanges, retomou a questão em diversas ocasiões. Na sua aula inaugural, na Universidade de Estrasburgo, invocava o combate à tentação de "levar para o estudo do passado nossas ideias, nossos sentimentos, nossas preferências" (HARTOG, 2001 *apud* LORIGA, 2012: 250). Ele repetiu tal argumentação em sucessivos estudos: a história não é uma arte, também não é um tipo de anexo moral, e o historiador devia cultivar a imparcialidade, o distanciamento e o estilo imparcial (LORIGA, 2012: 250).

Coulanges deixou herdeiros de seu pensamento. Charles-Victor Langlois e Charles Seignobos passaram a repetir e disseminar as ideias do mestre. A história possui um espírito científico e por isso deveria seguir todas as regras da objetividade e da imparcialidade. Para que o passado fosse compreendido da maneira mais fiel possível, o historiador devia desaparecer, tornar-se neutro. Assim, a profissionalização da história no final do século XIX e o regime universitário que selou seu desenvolvimento corresponderam a uma contenção do sujeito que fazia a pesquisa e escrita histórica. Como afirma Christophe Prochasson, o discurso do historiador é o do distante, do ausente, talvez o do morto. (PROCHASSON, 2002: 210-211)

Apesar desse discurso ter seduzido gerações inteiras de historiadores, ele encontrou objeções. Loriga traz para sua análise a fala do historiador belga Henri Pirenne que, em 1897, propôs a "história-narrativa". Esta, para ele, seria a escrita do passado em sua realidade viva, bem como a única história verdadeira, alimentada pelas inquietudes do seu tempo. Uma das suas maiores reivindicações diz respeito ao peso do presente e ao fato de que o historiador não é um sujeito desinteressado. "Qualquer coisa que ele faça, o espírito público do seu tempo reage sobre ele. (...) O historiador é dominado, sem perceber, pelas ideias religiosas, filosóficas e políticas que circulam ao seu redor" (PIRENNE, 1897 *apud* LORIGA, 2012: 251).

Nas primeiras décadas do século XX, outros historiadores retomaram essa discussão. Para o americano Charles Beard e o italiano Benedetto Croce, a história



surge diretamente da vida, isto é, só uma preocupação da vida presente pode nos levar a compreender o passado. Cada historiador é o produto de sua época e sua obra reflete as questões do seu tempo, de sua nação, de sua raça e do seu grupo social. Logo, para além das diferenças que regem o pensamento desses três últimos historiadores, a visão do conhecimento histórico proposta por eles parece marcada pela lógica do pertencimento temporal.

Hoje, nenhum estudante acredita verdadeiramente que os textos de Bossuet, de Gibbon, de Mommsen ou de Bancroft poderiam ser reescritos da mesma maneira. Cada estudante de história sabe que, na seleção e na disposição da documentação, seus colegas tinham sido influenciados por suas preferências, seus preconceitos, suas crenças, suas emoções, sua educação geral, assim como por sua experiência, em particular, social e econômica. (BEARD, 1933 *apud* LORIGA, 2012: 252)

Nas últimas décadas do século XX, essa ideia foi retomada pelos adeptos da virada linguística, a *Linguistic Turn*. Além de reforçar as características retóricas da escrita histórica, de definir a história como um gênero específico da ficção narrativa, de avaliar as pesquisas segundo os critérios da crítica literária, historiadores sustentaram que a narração histórica é apenas uma projeção do pesquisador. Parte-se do princípio de que o historiador está sempre "posicionado" e, como afirmou Keith Jenkins, cada ato de compreensão é sempre uma construção, uma autorreferência (JENKINS, 2011). Nesse ponto da discussão, Loriga conclui que "o historiador não é nada além do produto de suas inscrições sociais: classe social, área cultural, gênero, etc" (LORIGA, 2012: 253).

Loriga aponta em sua análise uma reflexão que Smith (2003) já destacara: o gênero como um elemento influenciador da prática histórica. Apesar de ter citado pelo menos três elementos que subjazem o trabalho histórico (classe social, cultura e gênero), Loriga não aprofunda essa última categoria, pois incursiona suas discussões para um possível equilíbrio entre objetividade e subjetividade do historiador. Aliás, com exceção da obra de Smith, não se tem análises sobre as possíveis articulações entre o historiador, a historiadora, suas obras e alguns dos registros que atravessam suas vidas, como gênero e classe.

As análises feitas acerca da identidade do historiador, as quais partem do campo dos estudos historiográficos e da teoria da História (CERTEAU, 2011; RÜSEN, 2002; JENKINS, 2011), tendem a analisar os historiadores e suas obras dentro

de um contexto acadêmico institucional e de espaços sociais produtores do conhecimento histórico, como se esses lugares fossem neutros e não atravessados pelas variantes mencionadas. Até mesmo Bourdieu (2013), que define a academia como um campo longe de ser neutro, limita-se a identificar nesse espaço apenas as posições sociais e os capitais culturais pertencentes aos agentes.

Trouxemos essa discussão por uma razão: como se mostrou, a noção da suposta neutralidade do historiador é antiga e conclui-se que ela é difícil de ser alcançada não só porque esse profissional está sujeito ao seu tempo, mas porque ele traz sua própria autorreferência ao fazer história. Apesar desse tipo de reflexão não causar tantas objeções hoje em dia, é muito raro encontrar análises que articulem algumas das dimensões citadas com a profissionalização, a prática histórica e o resultado final desse trabalho, a obra. De fato, dimensões como raça, gênero, classe, geração não são problematizadas nos estudos voltados ao campo acadêmico e às trajetórias dos sujeitos historiadores.

É a partir dessa ideia - a dos marcadores sociais, sobretudo o de gênero - que pretendemos verificar de que modo nossos entrevistados e as entrevistadas os percebem em suas trajetórias profissionais. Após a formulação de tantas perguntas sobre as origens familiares, a educação na infância e juventude, a formação acadêmica, o início da profissionalização, a conciliação entre a vida profissional e a familiar, chegamos às últimas perguntas que geraram, sem sombra de dúvidas, as mais complexas e diversas respostas por parte dos nossos entrevistados e das entrevistadas. "Historiadores e historiadoras fazem História de modos diferentes"? "A ocupação das mulheres na historiografia brasileira mudou, de alguma forma, a produção historiográfica"? "Percebem o gênero como um dos princípios norteadores de suas vidas profissionais"?

Antes de qualquer resposta, primeiro deparei-me com um breve silêncio, acompanhado por um sentimento de dúvida e inquietação perante estas duas perguntas. Mas, conforme os pensamentos se organizavam e as explicações apareciam, muitas reflexões foram compartilhadas. Cabe salientar que este momento da entrevista implicou numa mudança discursiva, uma vez que as falas dos entrevistados se afastaram da narrativa sobre acontecimentos passados para situar-se em um novo lugar de fala, referente a uma percepção individual e subjetiva acerca do gênero em suas vidas profissionais.

De maneira geral, podemos distinguir duas percepções na forma como esses profissionais pensam o gênero: temos aqueles que negam o gênero como um marcador que atravessa o "modo de fazer história" do historiador e da historiadora; e outro grupo que, apesar das diferenças percebem o gênero articulado à profissionalização.

Conforme alguns dos depoimentos transcritos abaixo, em relação ao "modo de fazer história", as pessoas entrevistadas não concordam sobre haver diferenças na maneira como homens e mulheres produzem o conhecimento histórico. Isto é, elas partem da ideia de se compreender a pesquisa histórica em termos de "competência", e assim, tanto as mulheres quanto os homens possuiriam a mesma capacidade. Nessa perspectiva, do ponto de vista profissional (análise de fontes, aplicação metodológica, reflexão teórica e escrita), os relatos consideram que o gênero não seria um registro que diferenciaria a prática histórica. A diferença começa a aparecer em suas reflexões quando se trata da escolha dos temas e objetos de pesquisa, apontando que foram as mulheres que trouxeram os estudos de gênero, a história das mulheres e das crianças, bem como o mundo doméstico, aplicando em muitos casos uma mirada feminista sobre estes temas.

(...) por isso que eu te falei, esse ambiente já era feminino só que não existia uma leitura feminista do gênero, algo que cresceu aos poucos. Hoje em dia os estudos feministas tentam buscar esse... chegam até falar em epistemologia feminista. Para dizer a verdade eu não acredito nisso, mas acho que existe com certeza um recorte de gênero nas escolhas. Há um recorte hoje pela própria conquista da mulher, dos papéis e dos lugares que elas estão. Então o recorte de gênero hoje é muito forte. (Ícaro)

Eu acho, acredito que mudou muito, mudou muita coisa. As historiadoras trazem a condição feminina. Claro que não são todas, mas eu tenho impressão que a matéria passa a ser vista com mais simpatia. No [ ] correu tudo muito naturalmente porque eram pesquisas sérias, eu acho que por isso. Se não fosse a pesquisa séria, a gente estava danada. E tem mais, tem textos de pessoas como a [ ] que entrou no campo também. A [ ] tem um peso político enorme dentro da categoria, dentro dos movimentos associativos, dentro da ANPUH. Uma posição política, uma posição política. O caso da [ ] também, por exemplo, é emblemático. Décadas atrás as coisas não eram assim. As conquistas vieram com o tempo e foram grandes. Temos que incluir a História da Vida Privada, as várias coletâneas que a História da Vida Privada nas quais as questões de gênero aparecem. Com o tempo foi se abrindo um espaço para uma produção que olha esse mundo escondido, o mundo do doméstico. (Cibele)

A gente até poderia dizer que a gente conhece menos historiadores, por exemplo, na área de gênero, eu acho que há menos historiadores. É uma área que a pesquisa foi predominantemente feminina. (Juno)

Para Ícaro, Juno e Cibele, algumas historiadoras incluíram no campo historiográfico os estudos das mulheres, entre outros temas da história da vida privada. Mas, ainda que o espaço acadêmico tenha passado por um processo de feminização, como discutido no terceiro capítulo, não foram todas as mulheres que se lançaram nesses estudos. Ao contrário, disseram que inicialmente foram poucas se comparado com o número absoluto de pesquisadoras. Interessante notar a percepção de Ícaro: apesar de "acreditar que existe um recorte de gênero nas pesquisas", não acredita na possibilidade de uma epistemologia feminista. Em sequência, ele afirma que não basta somente utilizar a categoria "gênero" ou estudar os papéis sociais e sexuais de homens e mulheres na história, e sim recolocar as questões e construir diferenças no campo teórico e metodológico. Termina sua fala com uma crítica, dizendo que percebe um viés feminista mais acentuado na Sociologia e na Antropologia, pois considera que os estudos históricos acabam se limitando às descrições das relações de gênero e papéis sociais/sexuais.

De todo modo, essas percepções indicam que a historiografia brasileira recebeu significativa contribuição de pesquisas históricas acerca do mundo privado, da história das mulheres e, mais tarde, do gênero como categoria analítica, em que as historiadoras assumiram um lugar de pioneirismo. Toma-se como exemplo o periódico *Revista Brasileira de História* (RBH), publicação oficial da Associação Nacional de História do Brasil (ANPUH) e que, tanto pelo nome quanto pelo vínculo institucional, apresenta-se como representante da história enquanto campo intelectual e profissional no país. Na década de 1980 foram contabilizados 141 artigos publicados. Durante este período houve uma predominância de estudos em História Social (39%), seguidos pelos de História Política (19,1%) e História Cultural (12,1%). Acompanhando uma tendência já apontada por análises historiográficas anteriores (LAPA 1985; FICO e POLITO, 1992), a maioria destes trabalhos se concentrou nos períodos mais recentes da história do Brasil, principalmente no período do Brasil República, com 52,2% dos artigos publicados. As temáticas mais pesquisadas pelos historiadores e historiadoras, no caso deste periódico, acabaram sendo as relacionadas aos movimentos sociais (11,3%), escravidão e a transição para o trabalho livre

(9,2%), história das mulheres (8,5%), história social da família (8,5%) e história social do trabalho (7,1%), especialmente sobre o movimento operário e os trabalhadores urbanos.

Maria Odila foi uma das pioneiras nos estudos da história das mulheres, das relações de gênero, da politização do cotidiano e do mundo privado no início da década de 1980. Trouxe para a historiografia brasileira uma importante contribuição ao questionar os objetos de pesquisa dos historiadores: deveriam se preocupar somente com a organização do Estado ou poderiam, também, incluir outras questões, como a organização do cotidiano e sobrevivência de mulheres pobres? Maria Odila tornou possível a reflexão sobre as motivações, para muitos historiadores e historiadoras, os estudos voltados à política, ao Estado como sendo mais importantes que os temas relacionados à história das mulheres.

Em *Cotidiano e poder*, procurei documentar aspectos da organização de sobrevivência de mulheres que viviam à margem da cidadania. Existe na historiografia brasileira um excesso de aceitação por parte dos historiadores do que seja a construção do Estado. É como se ele estivesse embutido como eixo principal da história. (DIAS, 2002: 203-204)

Outras reflexões acenam para as diferenças como historiadoras e historiadores consideram os papéis sociais vividos por eles e o gênero como codificador das experiências sociais e culturais. Jasão tece um pensamento breve e muito objetivo, assinalando que homens e mulheres são diferentes, assumem os papéis de "pai" e "mãe" e, por isso, teriam preocupações diferentes. Clio elabora uma resposta mais complexa, indicando a importância das experiências de vida e suas articulações com o gênero. Próximo à percepção do historiador e das historiadoras tratados anteriormente, esse modo de conceber as diferenças acaba incidindo nos olhares e preocupações lançados à pesquisa histórica.

Enquanto mulheres sim, quer dizer, eu acho que sim, enquanto mulheres na medida em que as mulheres são diferentes dos homens. Então nesse sentido eu acho que elas têm preocupações diferentes, quer dizer, uma mulher historiadora é mãe e o homem historiador é pai, começa por aí. Não é verdade? (Jasão)

Olha, o que eu posso dizer... Assim como na literatura, os autores sempre falam de si mesmo. O historiador também. Ele presta atenção em coisas pelas quais ele teve experiências. Numa sociedade como a nossa que tem estipulação de gêneros, faz diferenciação de espaços que são percorridos

por homens e mulheres, isso sempre salta aos olhos. Mesmo com a igualdade que a gente tem alcançado com a derrubada dos muros entre público e privado, podemos falar que ele ainda não está completamente derrubado, certo? Esse muro faz com que meninas e rapazes tenham experiências diferentes. E essa experiência acaba impactando a maneira de lidar com as coisas. Tenho esperança que isso desapareça cada vez mais, mas ainda persiste. (Clio)

Na fala de Jasão não é possível ter certeza se a diferença que ele estabelece entre homens e mulheres se dá em função das experiências sociais/históricas que cada um vive ou em função da natureza biológica, o que demarcaria uma perspectiva essencialista. Mesmo assim, Jasão e Clio consideram, guardadas as devidas diferenças, que as mulheres têm uma experiência histórica e cultural diferenciada da masculina. São essas experiências, relacionadas às histórias de vida, que tornam possível uma diferenciação no olhar e nas preocupações de cada um. Desse modo, a existência de uma “escrita de si” nas escolhas de temas e pesquisas históricas borram as fronteiras entre a vida do pesquisador e a suposta “neutralidade” conferida ao seu ofício. Soma-se a essa percepção o depoimento de Maria Odila. Para ela, o historiador dirige às suas fontes seus próprios interesses, os quais dizem respeito à maneira como ele se insere no mundo. Os fenômenos que ocorrem na vida de cada um acabam influenciando as maneiras como são construídas as problematizações e questionamentos às fontes.

O trabalho do historiador sempre parte da consciência possível do momento presente. Existe sempre nas perguntas que o historiador dirige às suas fontes interesses do mundo contemporâneo para ele. As fontes dialogam com questões específicas relativas à inserção do historiador no mundo contemporâneo. Trata-se de um conhecimento situado no tempo. Fenômenos do mundo atual estão embutidos no trabalho de qualquer historiador, antropólogo ou sociólogo. (DIAS, 2002: 205).

Entretanto, é também verdade que certo tipo de engajamento é inerente à inserção do conhecimento no mundo contemporâneo no processo de interpretação histórica. Sem esse engajamento, não se faz uma história crítica, de movimentos sociais, das relações de gênero etc. (DIAS, 2002: 205)

Outras análises percebem as mesmas diferenças no que diz respeito à escolha dos temas e objetos de estudos, mas as situam dentro de um "processo natural" de cada sexo, tendendo às explicações de natureza biológica que tendem a um certo essencialismo. Ou seja, existe nessas falas uma associação entre o mundo dos sentimentos e da sensibilidade com a feminilidade, e o da razão, objetividade e

"frieza" com a masculinidade. Nessa direção, Eneias apresenta uma observação muito interessante para esta discussão. Em um primeiro momento, ele não percebe diferença porque todos os historiadores e as historiadoras devem seguir o "método" e atentar-se à "seriedade da pesquisa". Assim como Clio e Jasão, a diferença para Eneias começa a residir nas experiências inerentes à vida de cada um, de modo que as mulheres podem ter preocupações diferentes às dos homens. Mas no final de sua análise, a diferença é apontada conforme a natureza dos sexos: as mulheres são mais sensíveis enquanto os homens são mais frios. Concórdia também percebe que muitos dos temas introduzidos pelas mulheres se deu por uma questão de sentimentos, próprio do universo feminino.

Eu acho que sim, acho que, inclusive, muitos temas foram introduzidos, que os homens não pensavam e que agora também estão sendo obrigados a pensar. Mas é uma questão dos sentimentos, uma questão das suas habilidades, da mulher enquanto não só como cidadã, mas enquanto ser humano. (Concórdia)

Sim e não. Não porque elas são historiadoras, então existe um patamar de qualidade metodológica, de seriedade e de pesquisa que todos devem seguir igualmente. Eu diria que não há diferença nessa parte. Sim, diferente ... eu acho que a vida nos ensina a ser diferentes, você percebe? Então as mulheres hoje têm grandes preocupações que as atingem. Até porque as mulheres ficaram fora da História. Então eu diria que ninguém melhor que a mulher para destacar essa História. Agora, não dá para dizer que as mulheres não tenham mais sensibilidade que os homens. Na minha concepção elas têm. E é bom que seja assim, até porque, veja, o historiador não deixa de ser um homem e a historiadora não deixa de ser uma mulher. (...) Então eu digo, existe a parte toda da escolha dos objetos, dos problemas, a forma de enxergar da mulher, a mulher tem uma visão muito ampla das coisas e percebe mais rapidamente, muitas vezes, que os homens. Os homens são mais frios, estou te falando pelas orientações que eu fiz, são mais frios, são mais racionais e mais objetivos. As mulheres têm uma outra sensibilidade, eu nunca tive um orientando que chorou, mas eu tive muitas mulheres que choraram. Então são experiências diferentes de vida que por mais que você tenha aquela base que eu comentei igual, que não é diferente, de metodologia, de pesquisa, de trabalho, de competência e de capacidade, existe o contrário que eu acho fantástico que isso exista. (Eneias)

Considerar que a sensibilidade e os sentimentos são dimensões generificadas, ou seja, que é uma característica própria das mulheres, não é um pensamento incomum. Tampouco acreditar que a escolha de determinados temas históricos por parte das mulheres decorrem por elas serem natural e biologicamente mais direcionadas ao mundo dos sentimentos. Não seria pouco provável a ideia que estas percepções decorrem da própria divisão sexual de temas na historiografia brasileira.

Ou seja, temas como loucura, prostituição, bruxaria, maternidade, escrita de mulheres, saúde, sexualidade, parto, história das emoções e dos sentimentos foram inseridos na história pelas mulheres. Como afirma Margareth Rago (1998) no artigo *Epistemologia feminina, gênero e história*, é claro que muitos podem discordar da existência dessa divisão, mas é inegável que "a entrada desses novos temas se fez em grande parte pela pressão crescente das mulheres, que invadiram as universidades e criaram seus próprios núcleos de estudo e pesquisa, a partir dos anos setenta". Feministas assumidas ou não, as historiadoras incluíram objetos de estudo que falam de si, que contam sua própria história e de suas antepassadas e que permitem entender as origens de crenças e valores, de práticas sociais e de inúmeras formas de desclassificação e estigmatização (RAGO, 1998).

Mas há quem se preocupe em romper com algum tipo de tendência essencialista como explicação para a escolha de temas históricos. Terpsícore, assim como seus colegas de profissão, também observa a diferença ao destacar os novos temas e questões trazidas por muitas historiadoras. Porém, ela se esquia de uma análise que julga sexista, pois acredita que homens podem ser femininos e voltados a uma grande sensibilidade, enquanto mulheres podem ser "duras". Acredita também que todos nós podemos ter algo de masculino e feminino em nossos comportamentos, equacionado as posições de gênero e sexo.

Eu acho que sim, eu acho que sim, apesar de que não saberia avaliar precisamente isso nesse momento. Existe um processo natural em que as mulheres podem ter trazido questões novas. Mas, por exemplo, quando você vê livros escritos por homens que tratam a História do Amor, a História da pobreza... tem uns que são tão femininos. E são escritos por homens. Por isso eu tenho horror a essa visão sexista de que "isso é coisa de homem ou coisa de mulher". Eu conheço homens que tem uma enorme sensibilidade feminina para várias questões. Esse negócio de dizer que homem não chora, isso tudo é besteira, né. E por outro lado, conheço mulheres que são duras. Não é toda mulher que está pronta para ser mãe. Eu acho que a sensibilidade masculina e feminina todos nós as temos, né?! (Terpsícore)

Apesar de demonstrar consciência sobre o viés sexista adotado em muitos discursos, Terpsícore deixa escapar a seguinte frase: "não é toda mulher que está pronta para ser mãe". Essa frase indica as "frestas", as fronteiras ou zonas borradas que podem aparecer em nossos discursos. Nesse caso, mesmo havendo uma preocupação em evitar análises sexistas, Terpsícore lança um olhar essencialista sobre



a relação da mulher com a maternidade. Não queremos com isso apontar uma contradição, beirando a um julgamento de valor, mas sim sublinhar a tensão entre os discursos naturalizados e, ao mesmo tempo, a tentativa de questioná-los e torná-los conscientes.

Dando continuidade à análise das respostas, o segundo grupo de historiadoras, em quantidade bem inferior, respondeu que não percebe diferença entre o trabalho do historiador e da historiadora, e não mencionaram como o gênero pode operar nesse campo profissional.

Não, não vejo. Você sabe que tem até uma linha de História de Gênero voltada para a masculinidade. Eu acho super interessante. Creio que não tem diferença de olhar. O que tem é que você se depara no seu departamento com algumas figuras muito machistas. (Euterpe)

Eu não sei se tem aí uma diferença. Eu acho que não tem, eu acho que tem bons e maus professores, bons e maus pesquisadores, independentemente de ser homem ou mulher. (Belona)

Eu não vejo assim uma diferença muito marcante, sabe!? Eu acredito que tem ótimas historiadoras hoje no Brasil, como também tem homens. O que tem na grande maioria dos historiadores é que eles raramente vão para o arquivo, então fica num 'achismo' danado, sabe. Isso que eu acho um problema, mas também tem os historiadores que vão para arquivo, né? (Urânia)

As perguntas feitas às historiadoras e aos historiadores se aproximam do polêmico questionamento introduzido por Michelle Perrot na década de 1980: existiria uma maneira feminina de fazer/escrever a história, diferente da masculina? Perrot (1989) respondeu simultaneamente sim e não. Sim, porque entendia que há um modo de interrogação próprio do olhar feminino e um ponto de vista específico das mulheres ao abordar o passado. Não, em se considerando que o método, a forma de trabalhar e procurar as fontes não se diferenciavam do que ela própria havia feito antes, quando estudou o movimento operário francês.

Desse modo, as argumentações de grande parte dos nossos entrevistados aproximam-se do ponto de vista de Perrot. Avaliam a história como um campo que tem suas próprias regras, métodos e critérios de cientificidade que estariam desarticulados de qualquer inscrição social, cultural e de gênero. As "regras do campo", a metodologia e a prática histórica seriam dotados de uma neutralidade e objetividade, inerentes às exigências do campo científico. Além disso, é notável nos

depoimentos a presença da noção de competência. Os dois grupos responderam que "as mulheres são tão competentes quanto os homens", indicando o quanto o lugar da diferença é primeiramente pensado na oposição entre capacidade e incapacidade, aptidão e inaptidão, conhecimento e ignorância.

Enquanto o segundo grupo encerrou a discussão ao afirmar que não existem diferenças entre mulheres e homens quando fazem/escrevem história, o primeiro localiza a diferença ao destacar a presença do gênero como categoria analítica e a escolha de determinados temas trazidos para o campo historiográfico. A história das mulheres e das crianças, o mundo privado e doméstico, a sexualidade, a maternidade, a loucura, a saúde seriam temas pesquisados, em grande parte, pelas historiadoras. Para esse grupo de pessoas, as preocupações que atingem cotidianamente as mulheres são projetadas nos olhares e questionamentos de suas pesquisas, havendo, portanto o que se poderia chamar de um registro feminino. As razões que esse grupo oferece são duas: (1) as mulheres têm uma sensibilidade que lhes é natural e por isso são direcionadas a esses temas; (2) as experiências de vida e os papéis sociais/sexuais, atravessados pelo gênero, podem influenciar as preferências temáticas.

Uma questão a se complementar nessa discussão é a pluralidade de percepções acerca do conceito de gênero. Historiadores e historiadoras apresentam discursos diversificados, por vezes confusos e até mesmo contraditórios. Noções como gênero, epistemologia feminista, papéis sexuais/sociais, sexo, feminino, masculino e diferença são articulados de acordo com suas próprias crenças, valores e representações. Não é o nosso propósito estabelecer um julgamento das análises elaboradas pelas pessoas entrevistadas. Cada uma delas reflete sobre as trajetórias pessoais e profissionais percorridas, as sociabilidades constituídas, as leituras realizadas, o tipo de aproximação e compreensão que tiveram (e têm) com os estudos de gênero, crítica feminista e a história das mulheres. Em muitos casos, é notória a ausência do gênero como elemento de compreensão dos processos históricos, sociais e de vida pelos quais passaram, justamente porque esses historiadores e historiadoras partem de outras categorias e olhares para descrevê-los.

Um exemplo disso é a dimensão de classe. Muitos desses profissionais sentem-se mais à vontade em narrar suas histórias de vida a partir da perspectiva de classe se comparado com a perspectiva de gênero. Enquanto a condição de ser homem ou de ser mulher é naturalizada, a posição de classe não, pois tendem a lembrar-se de histórias de difícil superação, tanto deles quanto de suas famílias. Ou seja, devido às

origens familiares relativamente modestas, ter sucesso e prestígio profissional foi um marco muito importante em suas trajetórias. As condições de trabalho, a remuneração, as conquistas profissionais que lhes asseguraram uma nova e segura posição social são apresentadas de maneira mais segura e menos naturalizada por eles. Provavelmente essa forma de narrar a própria vida está intimamente ligada às suas orientações no campo teórico e historiográfico. Não seria de todo impossível afirmar que aqueles que foram influenciados pela teoria marxista e se encontram no campo da História Social são exemplo dessa interpretação .

Quando Loriga analisou o discurso de historiadores do século XX que problematizaram a identidade do historiador, fica claro que a neutralidade é deixada de lado, pois a grande maioria considera a influência das instituições, dos lugares de produção da pesquisa histórica, das posições sociais ocupadas pelos agentes no campo, bem como o envolvimento deles com o contexto político de suas épocas. São questões não naturalizadas, entendidas como dimensões que precisam ser analisadas, contextualizadas e problematizadas. Contudo, o sujeito dessas análises é o historiador branco, homem, heterossexual cuja identidade é inseparável de sua obra.

Procuramos mostrar o quanto a reflexão acerca da diferença entre mulheres e homens na produção do conhecimento histórico causa desconforto e incertezas, pois esse tipo de questionamento confronta uma representação identitária bastante consolidada. Se num primeiro momento a tendência é oferecer uma resposta afirmativa, em sequência percebe-se a dificuldade de localizar e verbalizar a diferença, bem como elaborar uma reflexão sobre o campo historiográfico, no qual noções como gênero, identidade de gênero, papel sexual/social, masculinidade e feminilidade o transformam numa zona borrada, quiçá de múltiplas identidades.

## [CAP. 6] Historiadoras no manejo da vida pública e privada: profissão, casamento e maternidade

Com licença poética  
*Quando nasci um anjo esbelto,*  
*desses que tocam trombeta, anunciou:*  
*vai carregar bandeira.*  
*Cargo muito pesado pra mulher,*  
*esta espécie ainda envergonhada.*  
*Aceito os subterfúgios que me cabem,*  
*sem precisar mentir.*  
*Não sou feia que não possa casar,*  
*acho o Rio de Janeiro uma beleza e*  
*ora sim, ora não, creio em parto sem dor.*  
*Mas o que sinto escrevo. Cumpro a sina.*  
*Inauguro linhagens, fundo reinos*  
*— dor não é amargura.*  
*Minha tristeza não tem pedigree,*  
*já a minha vontade de alegria,*  
*sua raiz vai ao meu avô.*  
*Vai ser coxo na vida é maldição pra homem.*  
*Mulher é desdobrável. Eu sou*  
(Adélia Prado *Bagagem*, 1993)

Se a documentação disponível permite conhecer parcialmente a vida privada das historiadoras pioneiras da primeira geração, esse não é o caso das entrevistadas da segunda geração. O questionário elaborado contempla temas relacionados à família, maternidade e ao casamento. Queríamos compreender como foi a experiência de lidar com dois tipos de atividades, uma pública e outra privada, que requerem, cada qual à sua maneira, dedicação e disponibilidade, especialmente quando atravessadas pelas experiências do gênero, questão central desta tese.

Sobre esses temas, seria até mesmo pertinente perguntarmos se nossa categoria profissional visualiza a articulação trabalho-família como uma questão social e não só como objeto de estudos, mas como experiência individual e geracional. Defendemos que certamente trata-se de uma questão social, pois a entrada das mulheres na vida pública, tanto a partir de sua incorporação ao mercado de trabalho, como dos visíveis avanços de escolarização e pela participação política, não foi acompanhada da inserção dos homens nas tarefas reprodutivas, historicamente associadas às mulheres. Sabe-se que o acesso à educação superior não foi suficiente para mudar os

desequilíbrios e as desigualdades de gênero, principalmente em um espaço profissional no qual a alta qualificação, a formação continuada, a produção científica e a circulação e visibilidade nacional e internacional são indispensáveis à ascensão e ao prestígio na carreira.

Percebemos que a divisão sexual do trabalho não é ignorada só pelos homens, mas pelas próprias mulheres. Em um primeiro momento, não fazia sentido para muitas delas responder perguntas sobre casamento, criação de filhos e filhas, muito menos a respeito de tarefas domésticas. Inicialmente as lembranças sobre esses acontecimentos apareciam de forma lacunar e esmaecida, de modo que percebemos uma dificuldade maior em narrá-los se compararmos com o relato das experiências profissionais. Falar de si como historiadora foi mais fácil de que falar de si como mãe e esposa. Aos poucos, algumas acabaram se entusiasmando com estas perguntas e narraram com desenvoltura suas histórias pessoais; outras optaram pelo silêncio. De todo modo, elas sabem o quanto as duas experiências de ação pública e privada estão articuladas. A dificuldade reside nas palavras escolhidas para falar desses assuntos e na construção de uma narrativa que lhes parecesse adequada, afinal falam como historiadoras, como mulheres profissionais; e nos relatos parece que deste lugar as outras experiências subjetivas se apagam ou devem parecer secundárias. Afinal, faz parte do *ethos* profissional o afastamento, mesmo que retórico, de outras dimensões da vida, como os cuidados, os sentimentos, a maternidade.

Das quinze entrevistadas, observamos os seguintes dados sobre a vida matrimonial: três delas permanecem até os dias de hoje casadas com o mesmo marido; outras três não se casaram; nove casaram-se uma vez, divorciaram-se e seguiram a vida com outros relacionamentos ou preferiram ficar sozinhas. Em relação à maternidade, doze historiadoras tiveram filhos e três delas não passaram pela experiência da maternidade. Sobre estas experiências e suas relações com a vida profissional perguntamos: aquelas que foram casadas, tiveram apoio e reconhecimento de seus maridos? A vida profissional na universidade constituiu um dos fatores para a escolha pelo divórcio? Quais foram as dificuldades enfrentadas na divisão dos papéis sociais pelo casal? A maternidade foi um fator limitador no exercício de algumas atividades ou ocupação de cargos? Deixaram de realizar algum curso de pós-graduação em outro país por causa da família? Quais foram as negociações com a família para que pudessem trilhar suas carreiras universitárias?

A partir dos depoimentos das historiadoras entrevistadas, pretendemos neste capítulo responder estas e outras perguntas e para isto consideramos relevantes dois aspectos na análise de suas experiências: o tempo e a disponibilidade. São esses registros que atravessam a progressão de suas carreiras e as atividades realizadas. Como contraponto analisamos as histórias de vida dos historiadores entrevistados com os pseudônimos Eneias, Jasão, Hector e Ícaro. Assim como as mulheres, eles também revelaram suas experiências na infância e juventude, os motivos que os levaram a optar pela História, a vida acadêmica, a profissionalização e articulação do ofício de historiador com a vida pessoal, casamento, criação de filhos e filhas, e também as tarefas domésticas. Dedicamos a terceira seção desse capítulo à problematização de suas trajetórias, ampliando um espaço de discussão no qual aparecem dificuldades específicas por eles enfrentadas. Fizemos esta opção analítica porque eles vivenciaram e chamaram atenção para certos acontecimentos que não foram mencionados nos depoimentos femininos. Tal recorte analítico permitiu estabelecer aproximações e diferenças na construção de carreiras de historiadores e historiadoras, tema que acabou se revelando importante na execução da pesquisa.

### **6.1) *Casamento: historiadoras fora do lugar?***

Lygia Fagundes Telles faz parte dos grandes nomes da literatura brasileira e o romance *As Meninas* (1973), premiado com Prêmio Jabuti em 1974, é considerado o ápice de seu amadurecimento literário. Apesar de seu caráter intimista e psicológico trata-se, também, de um romance engajado que aborda o cotidiano de três jovens universitárias - Ana Clara, Lorena e Lia - durante a década de 1970. O enredo trata a maneira como elas presenciam tensões, conflitos e acomodamentos frente ao patriarcalismo da sociedade brasileira que começava a ser questionado.

Aquelas personagens representam uma pequena parcela de mulheres privilegiadas com o poder de escolha sobre questões cruciais à época, como o casamento, a sexualidade, a carreira universitária, a independência financeira e o controle da natalidade. A pílula anticoncepcional já estava disponível, embora ao alcance de poucas. Ana Clara, Lia e Lorena se apresentam ao leitor parecendo muito modernas e livres, mas ao longo da narrativa revelam o quanto ainda sofriam com o

peso de uma cultura na qual “mulher sem homem é mulher sem nome”. Lembrando a fala da mãe de Lorena à jovem Lia: “- Mulher sem homem acaba tão complexada, tão infeliz.” (TELLES, 1985: 220).

Apesar das diferenças nas atitudes, desejos e escolhas das mulheres, é inegável perceber a existência de um denominador comum que rege, por assim dizer, a vida da maior parte delas: o amor. Invariavelmente, pelo menos desde o século XVIII, as mulheres ocidentais tinham suas vidas articuladas diretamente ao relacionamento amoroso e ao casamento, de maneira que ele se torna o maior acontecimento de suas vidas. Elas não são estimuladas a construir um devir ou qualquer outra ação independente da ligação amorosa com um homem. Ao esgotar a subjetividade feminina unicamente no sentimento amoroso, a univocidade discursiva nestes últimos séculos apregooou que a felicidade das mulheres estava pautada na devoção ao serviço de outrem, ao amor, à constituição de um núcleo familiar, e não na manifestação plena de si ou na realização pessoal direcionada a outro empreendimento.

Essa discussão nos interessa para compreendermos os princípios norteadores das subjetividades das historiadoras em relação às parcerias amorosas que elas constituíram, desconstituíram ou sequer chegaram a ter. Elas pertencem a uma geração de mulheres que ainda percebia o casamento como um objetivo incontornável e que a constituição de uma família era umas das principais realizações femininas. Identificamos nos depoimentos o predomínio de uma expectativa sócio-familiar que valorizava o casamento e a formação de uma vida familiar e doméstica. Muitas delas casaram-se cedo, entre 18 e 25 anos, antes mesmo de ingressarem na universidade, e um dos motivos para esta decisão referia-se à possibilidade de se afastar do controle familiar dos pais. Segundo seus relatos, o casamento significava liberdade ou simplesmente um rito que deveria ser cumprido devido às pressões sociais da época. Referências às tradições e imposições familiares e o ideal do amor romântico constituíram os principais motivos para o casamento. Por desconhecerem métodos contraceptivos ou simplesmente por desejarem atender um projeto pessoal, essas historiadoras engravidaram e tiveram filhos logo depois que se casaram, como é o caso de Terpsícore, Juno, Polímnia, Lares, Belona e Clio.

Quando ingressei no vestibular para fazer Sociologia Política na [ ], eu me casei porque na minha família todas as moças se casavam com 18 anos. Nessa época, diziam para mim: "você já está noiva, então para quê fazer faculdade? Você já pode lecionar". Mesmo assim eu me casei, uma vez que o casamento, para mim, significou um pouco de liberdade que me

proporcionaria o afastamento do controle familiar. Eu me casei no dia 15 de dezembro e nove meses depois nasceu meu primeiro filho. Naquela época, não ensinavam o sistema reprodutivo de homens e mulheres, somente de plantas e animais. (Terpsícore)

A minha vida é um pouco diferente do habitual porque eu terminei o colegial em 1958. Tinha 18 anos e eu sempre, como eu já disse, fui muito estudiosa. Estudiosa porque eu queria, pois ninguém me obrigou a nada. Eu era muito interessada nas coisas de literatura e história. Essa era meu gosto natural. Mas eu tive uma criação muito tradicional e, depois de terminar o colegial, me casei. Casei-me aos 20 anos, em 1961. Tive três filhos. Meu filho mais velho nasceu em 1962 e se chama [ ]. Minha filha nasceu em 1963 e se chama [ ]. Em 1967 nasceu meu terceiro filho, o [ ]. Portanto eu terminei o colegial e me casei e aí, por uma série de questões, meu casamento foi extraordinariamente malogrado e eu me separei. (Polímnia)

Dedicação ao marido, responsabilidades na organização do lar e educação dos filhos constituíam o tripé das obrigações colocadas às mulheres que, assim como elas, nasceram no século XX, independente do estrato socioeconômico ao qual pertenciam. Porém, na medida em que as historiadoras tiveram que manejar as atividades e expectativas entre a casa e a universidade, dedicando-se ao marido, colegas de profissão, orientadores, pesquisa, organização do lar, leituras, escrita, filhos, aulas, alunos, orientandos, cargos administrativos e qualquer projeto acadêmico, as tensões foram inevitáveis como mostram os relatos.

Como disponibilizar "democraticamente" o tempo que dispunham em todos os espaços nos quais elas desejavam estar presentes e atuantes? Ou como iriam superar os limites de uma cultura normativa que estabelecia a dedicação ao marido, filhos e ao lar como prioridades incontestáveis da feminilidade, sendo que a carreira universitária, ao menos para esse grupo de historiadoras, parecia ser também uma prioridade? Como explicado na introdução deste capítulo, das quinze entrevistadas, três delas permanecem até os dias de hoje casadas com o mesmo marido; outras três não se casaram; nove casaram-se uma vez, divorciaram-se e seguiram a vida em formas de relacionamentos não formalizadas ou preferiram ficar sozinhas. Nesse sentido, podemos afirmar que apenas três delas viveram a experiência de construir suas carreiras, por sinal bastante sólidas, ao lado do mesmo companheiro.

Apesar da negatividade social em relação às mulheres separadas nas décadas de 1970 e 1980, é inegável que o divórcio esteve articulado às possibilidades de superação de obstáculos e de construção de carreiras profissionais. Bila Sorj (2004) assevera que as mulheres que se sobressaíram no mercado de trabalho, ou seja, que



conseguiram obter um nível de renda mais alto e se inserir em empregos melhores (quase 60% delas são empregadas com carteira de trabalho assinada, funcionárias públicas ou empregadoras), estavam sozinhas. Além disso, essas mulheres não haviam ainda formado uma família, ou se já haviam estavam sozinhas, separadas e com filhos já adultos que viviam em outros domicílios. Foi exatamente esse o cenário familiar que encontramos ao entrevistar as historiadoras divorciadas.

As historiadoras que não se casaram preferiram silenciar sobre a vida privada, demonstrando mais interesse e vontade em responder as perguntas relacionadas ao campo profissional. Não se trata de ausência de experiência amorosa, mas sim que os namoros, as paqueras e as paixões não foram situações sobre as quais elas quisessem narrar. Em alguns momentos se recordam de um "companheiro", mas nada sugere que no momento da entrevista isso fosse importante para ser compartilhado ou mesmo articulado à vida profissional. Esse silêncio aponta limites para a nossa análise, pois não temos respostas se essas mulheres abdicaram da vida amorosa por conta da vida profissional, se nenhum relacionamento vingou a ponto de desejarem o casamento, ou se o desejo de viver sozinha foi uma escolha.

Por outro lado, a maior parte das historiadoras casadas não deixou de compartilhar suas lembranças das experiências conjugais, salvo três, para as quais poderia ser algo muito doloroso lembrar ou desnecessário falar. Aquelas que compartilharam suas memórias expressaram diversos tipos de experiências que são fundamentais para compreender não somente como elas articularam a vida privada com a profissional, como também enfrentaram o problema do machismo, por exemplo.

De modo geral, podemos agrupar dois tipos de experiências lembradas sobre o casamento: (1) o "marido parceiro", e (2) o "marido obstáculo". Porém, como sugere Silmere Santos, é particularmente difícil analisar as práticas familiares, e principalmente, a práticas de casal, "sem adotar, alternadamente, o ponto de vista da aliança ou o da contradição, e sem abolir o jogo complexo das relações de classes e entre os sexos na produção-reprodução familiar" (SANTOS, 2015: 43). Com isso queremos dizer que as narrativas não indicam uma experiência e tampouco uma visão essencialista ou estável dos casamentos que as historiadoras tiveram. Em vários momentos é possível perceber elogios aos maridos e, dependendo da situação, o apontamento de dificuldades que elas vivenciaram ao lado deles. Entendemos essa contradição como fruto das próprias tensões que envolvem muitos casais, mas que

devido às assimetrias nas relações de poder entre homens e mulheres tendem a confluir para brigas, conflitos e até mesmo a violência, de modo que a separação e o divórcio acabaram sendo a solução encontrada e mesmo necessária.

Tália se casou com um estudante universitário que cursava Engenharia no mesmo período que ela estudava História. Na fase do namoro, tinham amigos em comum, participavam dos mesmos círculos de sociabilidade e atuaram juntos contra a ditadura militar. Desde o início o casal se apoiou mutuamente em relação às decisões e escolhas profissionais. "Meu marido sempre foi uma pessoa que me deu muita força profissional, nunca me inibiu na minha atividade profissional, nas minhas pesquisas, nas minhas opções", conta Tália ao ser questionada se vivenciou alguma restrição ou impedimento por parte do seu companheiro. Experiências semelhantes foram narradas por Concórdia e Ceres, que lembram de seus companheiros por serem amigos, incentivadores e leitores de seus textos.

É notável o depoimento de Ceres. A entrevista teve uma duração de quase duas horas, com muitos relatos pormenorizados de suas atividades acadêmicas e profissionais. Até mesmo a família dos pais, o cotidiano e a vida na infância foram narrados com desenvoltura e entusiasmo. Porém, ao perguntar se era casada e se teve apoio de seu marido na realização da carreira como historiadora, a resposta foi breve: "Ele sempre me apoiou. Hoje nós temos quarenta e seis anos de casados". Não conseguimos avançar mais sobre esse tema ou qualquer outro que estivesse relacionado à vida do casal, justamente porque sua narrativa foi construída a partir dos acontecimentos exclusivos da esfera profissional. Esse exemplo pode explicar em que medida, para algumas historiadoras, a vida profissional é apartada da vida pessoal, principalmente quando se trata de falar sobre ela, de lembrar. Pode ser tanto no sentido de preservar e reforçar suas autoimagens, que estão relacionadas a uma vida pública, quanto na convicção de que os dois registros estão separados, portanto, não devem compor o mesmo ato de lembrar/narrar.

Convém mencionar que nos depoimentos acerca dos "casamentos bem sucedidos" há informações limitadas sobre a organização da rotina e do cotidiano e, por conseguinte, sobre a divisão das tarefas domésticas e o cuidado dos filhos ou idosos da família. O pouco interesse em detalhar esses temas está relacionado ao fato de que, no momento das entrevistas, não investigamos com meticulosidade essas questões, possivelmente por não avaliarmos que elas poderiam ser necessárias para uma análise futura. Como as tarefas domésticas eram distribuídas entre o casal? De

que maneira dividiam as responsabilidades e cuidados com os filhos pequenos? Não sabemos como essa parceria se configurou para além das falas que sugerem experiência de cumplicidade e incentivo profissional. Tal parceria é lembrada com orgulho e satisfação, destacada no conjunto das possibilidades que tiveram para viajar em função da profissão. Para essas historiadoras, portanto, um dos maiores indícios que justificam e corroboram o apoio que receberam de seus maridos diz respeito à ausência de impedimentos que tiveram para "sair", deslocar-se, viajar, sobretudo para outros países e sem a presença deles.

E só mais uma coisa que eu tenho a te dizer, eu fiz pós-doutorado na França em dois mil. Levei meus dois filhos que eram adolescentes e durante um período meu marido ficou aqui. Foi um momento muito difícil também, mas ele me apoiou e estimulou a minha ida. Ele sabia que era um projeto que eu queria muito. Mas foi muito difícil, porque é um tipo de atividade que desgasta muito a relação familiar, o casamento. Voltar e retomar a vida não foi fácil. Então, como a sua pesquisa discute gênero, nesse sentido eu acho que foi difícil. Meu marido sempre trabalhou em empresa privada, então ele nunca teve oportunidade, por exemplo, de fazer um pós-doc ou de me acompanhar nesse processo. Não tinha como ele pedir uma licença no trabalho, porque ele sempre foi do mundo executivo. Em empresa não existe a menor chance de sair. Bom, mas então eu acho que é isso. (Tália)

Quando eu fui fazer doutorado em São Paulo - imagine ir toda semana para São Paulo tendo as crianças pequenas, ele ficava sozinho em casa. (...) Estou casada há quarenta e três anos. Como diz uma sobrinha minha: "com o mesmo marido, tia"? Mas talvez foi o fato dele nunca ... Eu fiz a minha carreira e ele fez a dele e quando eu precisei, ele sempre foi muito presente. Mesmo quando eu escrevo alguma coisa ele é sempre o primeiro a ler e dar palpite. (Concórdia)

A História é um campo profissional que se constituiu a partir de um amplo conjunto de métodos, regras, experiências intelectuais e sociais. Um currículo desejado é aquele que inclui, dentre outras necessidades, pesquisas realizadas no exterior e participação em congressos que na maioria das vezes ocorrem em diferentes estados e países. Há de se lembrar que os cursos de pós-graduação foram criados na década de 1970, gerando a necessidade de que historiadores e historiadoras se qualificassem no exterior. O deslocamento e a ausência temporária eram consequências inevitáveis para esses profissionais, com família ou sem família.

Para as mulheres casadas da segunda geração que desejavam incluir em seus currículos esse tipo de experiência, seria necessário negociar suas viagens. Nesse sentido, é possível afirmar que a negociação com filhos e maridos sobre seus

deslocamentos constituía um princípio organizador e mediador entre as demandas profissionais e as responsabilidades familiares, que recaem prioritariamente ou exclusivamente sobre as mulheres. Por outro lado, a questão é mais complexa, pois não se trata apenas dos maridos "permitirem" ou não os deslocamentos, pois é relevante sabermos também se elas desejavam ou se sentiam preparadas para deixarem, temporariamente, seus filhos e companheiros.

Sobre esse último aspecto, temos escassas informações que não possibilitam confirmar essa hipótese, com exceção do relato de Lares. Essa historiadora foi a única que admitiu que no início de sua carreira deu mais prioridade ao seu casamento e filhos e, em função disso, não se sentia preparada para fazer uma pós-graduação em outro país. Mas, em linhas gerais, independente da condição civil, é difícil esperar depoimentos de historiadoras que revelem suas questões pessoais e limitações que pudessem dificultar suas "saídas" para qualificação profissional.

Não cheguei a planejar a minha vida profissional. Eu gostaria de fazer como vários da minha geração fizeram. Meu sonho era ter terminado a faculdade e ter ido embora. Ter ido para a França, para a Inglaterra estudar. Mas aí eu casei. Não tive frieza para dizer: "não, não vou casar, pois prefiro fazer carreira". Eu preferi casar e ter filhos. (Lares)

Se por um lado tivemos narrativas que descreveram situações de aliança e companheirismo, por outro ouvimos histórias de dificuldades e numerosos conflitos na vida de cada historiadora divorciada, em maior ou menor grau, os quais, segundo elas, influenciaram suas carreiras universitárias.<sup>82</sup> É interessante notar que, conforme assinalado no capítulo quatro, quando questionadas se elas passaram por alguma dificuldade no campo profissional da História por serem mulheres, a resposta imediata foi "não", ao afirmarem que não tiveram impedimentos para ocupar os espaços acadêmicos e universitários. Essa resposta permite algumas reflexões. A primeira é a de que tanto a discriminação quanto as dificuldades que as mulheres enfrentam numa sociedade patriarcal são pensadas, em primeiro lugar, em termos de desigualdade de direitos. Em segundo lugar, são consideradas as dificuldades de

---

<sup>82</sup>Não queremos afirmar que esses foram os únicos motivos que deflagraram as tensões enfrentadas, justamente porque não aprofundamos outras questões pessoais e subjetivas que elas vivenciaram com seus parceiros. No entanto, nos depoimentos é possível verificar de que maneira as historiadoras separadas/divorciadas perceberam a influência do casamento em suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

acesso a cargos e vagas, ou impedimentos de ocuparem o espaço público. Porém, os assuntos pessoais, inerentes ao âmbito doméstico, são desconsiderados nessas análises. Euterpe, quando questionada se enfrentou dificuldades na profissionalização por ser mulher, num primeiro momento responde: "Essa questão para nós não existia. Não se colocava nenhuma restrição em ser mulher". Explica, em seguida, que na década de 1970 ela tinha as mesmas condições que os homens para trilhar os caminhos da profissionalização. Somente com o desenrolar da entrevista, quando tratamos os assuntos da vida privada, as dificuldades associadas ao cotidiano do casamento e maternidade apareceram como entraves à profissionalização. Mas, possivelmente, pelo fato de naturalizarem os papéis de mãe e esposa, as historiadoras não consideram esses registros na avaliação que fazem de suas carreiras.

Um aspecto abordado quanto às dificuldades narradas diz respeito às viagens. A análise dos depoimentos confirma o limite que elas tiveram para articular trabalho e responsabilidades familiares, principalmente se a obtenção da qualificação profissional exigisse deslocamento para outros estados ou países. Clio estava no segundo ano de mestrado quando se separou por causa dos conflitos que surgiram por conta dos trânsitos que ela precisava fazer. Essa historiadora residia em uma cidade distante da universidade onde fazia o mestrado, contando sempre com caronas de colegas de turma. Isso despertou ciúmes no marido, de modo que a relação passou a ficar insustentável.

Bom, eu estava no segundo ano do mestrado quando me separei e, aliás, o mestrado teve um impacto importante nessa separação. Meu ex-marido ficava com meu filho para eu ter aulas à noite, em [ ]. Eu e um grupo de gente do mestrado compramos um carro de maneira que eles vinham de [ ], me pegavam em [ ] – na época eu morava em [ ] - e eu ia com eles. Eram três homens, uma mulher e mais eu. Nós éramos cinco num carro, íamos para [ ], assistíamos à aula e voltávamos. Sim, quase todos os dias. Em 1976 tínhamos aulas diariamente e em 1977, bem menos. Essa situação ficou muito degradada e ele começou a me acusar de mil coisas. A situação ficou horrível, com direito a violência física e tudo mais, e eu acabei me separando no final, em outubro de 1977. (Clio)

Em função da harmonia conjugal, as mulheres casadas na década de 1960 e 1970 também enfrentavam os mesmos empecilhos daquelas dos “anos dourados”: as esposas deveriam evitar situações conflitivas que comprometessem seu casamento, e uma delas dizia respeito à preservação de sua conduta moral. Como afirma Pinsky (2014), não ficava bem para uma mulher casada comportar-se como no tempo de

solteira: sair com amigos, vestir determinadas roupas ou ter amizades com outros homens. Para garantir o respeito social e a confiança do marido, a esposa teria de limitar seus passeios quando ele estivesse ausente. No caso das historiadoras, não se tratava de passeios, e sim da necessidade de realizar viagens, mesmo que curtas e temporárias, para atender as exigências de sua formação em pós-graduação .

Na mesma direção, Cibeles afirma que um dos maiores obstáculos vinha de casa, exclusivamente por parte do seu marido, e não dos colegas de trabalho ou da instituição universitária. À medida que suas realizações profissionais se consolidavam, discussões e crises surgiram em seu casamento, as quais não puderam ser resolvidas ou negociadas de maneira amistosa.

Uma chave para se compreender essa questão em particularidade diz respeito ao uso do tempo, ou seja, a maneira como ela disponibilizava seu tempo para a carreira, filhos, casamento e tarefas domésticas. Apesar de não ter impedimentos para trabalhar fora de casa, seu marido exigia que a atenção à casa fosse prioritária e incondicional.

No entanto, à época, eu me dissera: “Sou uma mulher tão bem resolvida, nunca sofri discriminação nenhuma”. Foi quando meu casamento entrou em crise, acho que por causa do meu desempenho profissional. Minha crise se iniciou dentro da minha casa, na relação direta com os usos do meu tempo. Ele queria uma mulher que trabalhasse, mas que fosse também doméstica. E eu achava que [eu] era uma mulher pouco domesticável. A partir disso, diante de crises por minha performance profissional, eu comecei a entender. Primeiro, porque o marido era uma pessoa muito possessiva e ter uma mulher tão partilhada fazia muito mal para ele. O casamento durou até que me separei na década de 80. Hoje somos amigos. Ele vive a vida dele, eu vivo a minha. Tenho dois filhos com ele, mas cada um está no seu canto. (Cibeles)

No interior das relações conjugais, o uso do tempo pode ser chave para a compreensão de como se configuraram os diversos tipos de demandas e condições impostas pelos parceiros e, por conseguinte, as assimetrias nas relações de poder no casamento. "Partilhar" a esposa foi um termo recorrente nas narrativas, indicando um sentimento de posse que se estendia à presença e ao "tempo" dela. Ao que tudo indica, o simples fato de "estar fora de casa", circulando em espaços institucionais de intensa sociabilidade e, com isso, passando menos tempo se dedicando à família, constituiu um dos motivos para os conflitos.

Ao mesmo tempo, a mulher que estivesse em casa se empenhando nos estudos e na escrita também sofria intervenções do marido que, como mostra o depoimento de Erato, não via com bons olhos o tempo que ela dedicava à pesquisa em casa. "E acabou que realmente o casamento se desfez, e uma das coisas que ele fala até hoje é que eu era casada com o meu trabalho". Há também de se considerar que alguns homens viam com receio a profissionalização de sua esposa por conta das amizades e a possível influência negativa que teriam sobre elas, como é o caso de Terpsícore.

Divorciei-me dele, mesmo sendo um homem novo, bonito e rico. Mas ele me chateava muito, dificultava muito a minha profissionalização. Eu tinha convites para viajar, fazer conferências e ele dizia que eu era muito influenciada pelos outros. Quer dizer, eu era uma mulher respeitada no Brasil inteiro e vinha meu marido dizer que eu "fazia isso ou aquilo" porque sofria influência dos outros?! Ele era uma pessoa que convivía mal com a diferença. A diferença para ele não era apenas o diferente: era a coisa que não era boa, pois era perigosa. (Terpsícore)

Outro olhar sobre o uso do tempo refere-se não ao "tempo delas" e sim ao "tempo deles". Ou seja, em algum momento do casamento, as mulheres historiadoras abdicaram de suas atividades profissionais a fim de priorizar as necessidades e escolhas dos maridos. Tal esforço gerou, para esse grupo de mulheres, uma grande diferença de tempo entre uma titulação e outra (impactando na entrada na carreira docente), além de não poderem estar presentes em compromissos profissionais. Tanto Belona quanto Euterpe suspenderam temporariamente seus projetos acadêmicos para poderem acompanhar os maridos em viagens, devido à pós-graduação que eles foram fazer fora do país. Belona interrompeu o mestrado no Brasil, saiu em busca de documentação para viajar e assim acompanhou o marido em seu projeto profissional na Inglaterra. Euterpe, por sua vez, já tinha terminado o mestrado no Brasil quando decidiu acompanhar o marido em seu doutorado, na França. A primeira não tinha filhos, enquanto a segunda tinha duas crianças pequenas.

Quando entrei no mestrado, continuei dando aula. Mas aí coincidiu do meu marido receber uma proposta de fazer um estágio no exterior, na área de medicina. Agora estou separada. Mas na época eu saí atrás da documentação para ir junto com ele. Então meu mestrado foi, nesse momento, interrompido. Fui a Inglaterra para acompanhá-lo no mestrado. (Belona)

Demorou [a entrada na carreira docente] porque assim que eu defendi o mestrado, quinze dias depois eu me mudei para França. Meu marido já

tinha ido para lá, pois ele ganhou uma bolsa para fazer o doutorado na área dele, que era astrofísica. Nem existia essa área de pesquisa aqui no Brasil. E daí então eu fui logo em seguida. Foi muito difícil porque eu tinha duas crianças pequenas. Uma ia fazer cinco anos e o outro ia fazer três. E lá eu não tinha empregada, cachorro, papagaio, mãe, pai, amigos, nada. E eu não sabia falar francês porque sempre tinha estudado inglês. Então foi duro, foi muito duro. (Euterpe)

A nova realidade em outro país apresentou-se para essas duas historiadoras como um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade. Desafio por causa das dificuldades de adaptação e da necessidade de buscarem para si uma atividade acadêmica significativa para suas carreiras e vidas pessoais, pois não desejavam simplesmente "parar". Oportunidade porque elas colocaram de lado a vestimenta de "acompanhantes" de seus maridos e procuraram se inscrever em diferentes modalidades de cursos. Belona passou a dar aulas de Cultura do Brasil para estudantes de Língua Portuguesa e Espanhola em uma universidade britânica. Ao mesmo tempo, obteve uma rica documentação referente ao seu objeto de estudo no mestrado, cujo material foi compartilhado com um professor americano que estava de visita na Inglaterra. Ele assumiu o papel de orientador e a auxiliou no tratamento das fontes. O resultado desse trabalho foram os quatro capítulos de sua dissertação de mestrado, cuja conclusão se efetivou no Brasil seis anos após essa experiência no exterior. Apesar de ter conseguido se adaptar em um país distante e desenvolver um projeto de pesquisa, Belona afirma que a prioridade sempre foi a profissão do marido, supostamente porque ele investia na carreira de médico e tinha um salário maior que o dela. Lembra-se de que recebia seu apoio, mas havia determinadas restrições em relação ao "uso do tempo", como por exemplo a dificuldade para participar de alguns eventos acadêmicos devido às demandas familiares. Percebe-se nessas lembranças o desequilíbrio das prioridades que atravessou sua relação conjugal.

Apoiou sim, mas sempre o trabalho dele era mais importante. Nunca me esqueço que o Carlo Ginzburg estava no Brasil a convite da [ ] e eles iam à [cidade de] Mariana. E a [ ] disse assim, “mas você não vai junto”? Eu falei “não, não posso, não tenho como ir”. (...) Eu fui uma reclusa! Lembro-me muito bem da cena. Então acho que sim. Acho que durante muito tempo o meu marido tinha o salário mais forte, não muito mais que eu porque ele era pesquisador também. Eu acho que a mulher vive uma situação de desigualdade. E na hora que a mulher começa a ganhar melhor ou mais, há um conflito, uma competição. (Belona)



A viagem para a França foi, de certa maneira, conturbada para Euterpe, especialmente porque o primeiro ano foi dedicado a acomodar os filhos pequenos em uma rotina, enquanto seu marido fazia doutorado. Assim que conseguiu se organizar, matriculou-se em dois cursos para dar continuidade ao doutorado, porém foi uma fase difícil, pois precisou lidar com a separação e o falecimento de seu orientador. Por sentir-se deprimida, conseguiu retomar a vida acadêmica somente quando retornou ao Brasil, cinco anos depois da estadia na França.

E eu fiquei cinco anos lá. No primeiro ano eu não consegui fazer nada. Até adaptar as crianças, me adaptar, depois eu comecei a querer fazer um doutorado seguindo na linha de imprensa, mas não gostei. Eu fiz um curso em uma instituição que se chamava Instituto de Estudos Latino-americanos que eram todos os estudos da América Latina. Achei muito fraco e terminei. Fui fazer outro curso na [trecho incompreensível] que ainda estava em efervescência. Na época, meu orientador era muito legal, muito bom, era especialista em movimentos sociais. Então comecei a fazer o doutorado, mas não o terminei (...). Fui fazer toda a pesquisa em Amsterdã, fui várias vezes para lá e coletei muito material. Mas daí aconteceram duas coisas: primeiro o casamento foi acabando. Entramos num processo de separação. Eu fiquei muito deprimida e, para completar o caso, enfrentei o auge de uma crise por conta da orientação. Eu tinha aula com meu orientador na quinta-feira e ele foi embora normalmente. Depois, ao voltar na outra quinta, vejo um convite para a missa de sétimo dia dele. Ele tinha saído da aula, foi dar uma conferência na Itália e teve um infarto fulminante no aeroporto. Eu fiquei muito abalada. Ainda fiquei bastante tempo lá. Mas depois eu voltei e fui retomar a minha vida acadêmica (Euterpe).

Essas histórias de vida revelam como a profissionalização das mulheres não é um processo desarticulado das conjunturas inerentes à vida privada e ao mundo da casa. Em maior ou menor grau, elas precisaram tomar decisões e estabelecer estratégias para que a vida profissional não fosse interrompida. Apesar da crescente entrada das mulheres no mercado de trabalho a partir da década de 1960, eram nítidos os preconceitos que cercavam a atuação delas no espaço público. Como as mulheres eram vistas prioritariamente como donas de casa e mães, a ideia da incompatibilidade entre casamento e vida profissional tinha grande força no imaginário social, especialmente entre os homens casados. Um dos principais argumentos dos que viam com ressalvas o trabalho feminino era o de que, trabalhando, a mulher deixaria de lado seus afazeres domésticos e suas atenções e cuidados para com o marido. Como sugere Carla Bassanezi, eram ameaças não só à organização doméstica como também à estabilidade do matrimônio (BASSANEZI, 2009). Conviviam, então, muitas vezes

em conflito, as visões tradicionais sobre os papéis femininos com a nova realidade que atraía as mulheres para o mercado de trabalho, a obtenção de uma maior independência econômica e a possibilidade de satisfazer crescentes necessidades pessoais para além do matrimônio.

O questionamento dos modelos de comportamento social se pronunciou de modo rápido e generalizado entre aquelas que, de alguma maneira, sentiam que estavam numa relação conjugal desequilibrada em termos profissionais, emocionais e financeiros. A historiadora da segunda geração que passou a colaborar no sustento da família procurou eliminar de sua vida o processo de aceitação e conformismo diante das diferenças sexuais. O poder, a resistência ou mesmo a indiferença masculina diante das novas solicitações profissionais, maternas e pessoais das mulheres tenderam a levar a uma situação de conflito conjugal. As relações de poder no casamento passaram a ser questionadas como revelam os depoimentos de Terpsícore, Clio, Erato, Cibele, Belona e Lares. Muitas historiadoras passaram a repensar suas vidas e isso contribuiu para que apelassem para o fim do casamento .

O divórcio, considerado um "veneno" para a estabilidade social por enfraquecer a instituição familiar ou servir como "porta de entrada para o amor livre", só passou a ser legalizado no Brasil a partir de 1977. Clio, que se separou exatamente no ano em que a lei foi promulgada , recorda-se que foi um momento de conflito, pois teve "bastante dificuldade com o afastamento das amigas que eram casadas, com algumas coisas de assédios por parte de marido de amigas, isso me deixou muito chocada na época". Os argumentos alardeados pela imprensa feminina que pareciam sensibilizar mais as mulheres contra a separação conjugal - para além dos apelos religiosos e dos favoráveis à manutenção da ordem social - eram os que acenavam com a solidão, o "desamparo moral" e o inevitável sofrimento dos filhos (PINSKY, 1997).

Antes da lei do divórcio , a solução para as mulheres que desejavam se separar de seus maridos era o desquite (instituído no Código Civil em 1942). A proporção de mulheres que se declararam separadas nos censos demográficos cresceu entre as décadas de quarenta e sessenta. O desquite estabelecia a separação do casal, mas sem a dissolução de vínculo matrimonial e a possibilidade de um novo casamento. Os efeitos disso para as mulheres eram perniciosos: aquelas que tinham a coragem de escolher essa via eram frequentemente vistas como indivíduos que haviam falhado na importante tarefa de construir e manter uma família. As mulheres desquitadas ou as

que viviam concubinas com um homem desquitado, como afirma Bassanezi (2009), sofriam também com os preconceitos da sociedade. Frequentemente eram consideradas má influência para as "bem casadas", recebiam a pecha de "liberadas" e ficavam mais sujeitas ao assédio dos homens. A conduta moral da mulher separada estava constantemente sob vigilância e ela teria de abrir mão de sua vida amorosa sob o risco de perder a guarda dos filhos, marcados com o estigma de serem frutos de um lar desfeito.

Polímnia foi uma das poucas historiadoras desquitadas da segunda geração, pois enfrentou um casamento que, segundo ela, foi extremamente malogrado a ponto de ser impossível evitar a separação. Essa historiadora se desquitou no final da década de 1960, em condições desfavoráveis, pois era jovem, tinha três filhos e cursava o segundo ano da faculdade. Além de dividir seu tempo com os estudos e a criação dos filhos, ela já estava inserida no mercado de trabalho, pois lecionava no ensino secundário. Somado às questões pessoais, é possível afirmar que o fato de ter uma perspectiva de carreira e transitar em um espaço que não restringia sua atuação a encorajou a tomar esta decisão.

Como eu disse, você pode imaginar, um casamento desastroso, com problemas toda hora, eu tinha três filhos para criar, comecei a trabalhar no segundo ano da faculdade também. Me separei numa época em que uma mulher da classe média não se separava. Eu sempre penso: "meu casamento foi tão desastroso que ele me libertou". Por que se eu tivesse tido um casamento mais ou menos... Mas era muito desastroso, era impossível, só não houve agressão. Eu escapei e aí a relação acabou. Fui uma pessoa transgressora mesmo. Como te falei, eu me separei em 1969 e ninguém nessa época se separava. E me desquitei. Jamais reclamei que os meus filhos atrapalharam minha carreira, pois sempre fui grudadíssima com meus filhos. (Polímnia)

Como afirma Polímnia, para as mulheres de sua geração, um casamento "mais ou menos" e regular não seria o suficiente para a dissolução. Era necessário encontrar-se num relacionamento completamente abusivo e desastroso e sem perspectivas de mudanças para se chegar à decisão da separação. Nas narrativas das historiadoras divorciadas percebe-se algo em comum: elas expressam um sentimento de orgulho por terem tomado uma decisão que, naquela época, era considerada ousada e transgressora. "Fui aquela mulher que abandonou o lar e que rompeu com todos os parâmetros para fazer tudo o que não tinha feito", diz Terpsícore. Em outro momento

da entrevista, ela reforça novamente a constituição de sua nova identidade, associada à sua vida profissional e não ao casamento ou à companhia de figuras masculinas.

Em[cidade onde ela reside], eu entrava em um lugar e ouvia “chegou a [seu nome] da [trata-se da universidade onde ela fez carreira]”. E eu gostava de ouvir isso porque eu deixei de ser a [trata-se de seu nome de solteira] filha do [nome de seu pai] para ser a [ ] da [trata-se da universidade onde ela fez carreira]. Eu tinha uma nova identidade né?! Então, na verdade, isso é uma coisa muito marcante. Porque na verdade eu rompi com todos os padrões de uma mulher da minha classe, não pelo grau de profissionalização, e sim porque fui uma mulher que abandonou o lar, que deixou o marido católico, bem-sucedido, de uma conduta fantástica, bem realizado financeiramente para ir a Paris. (Terpsícore)

Outro aspecto interessante de se notar é que os conflitos domésticos e a percepção dos desequilíbrios nas relações de poder entre homens e mulheres deslocaram-se do âmbito privado para o público, na medida em que algumas historiadoras fizeram disso seus objetos de pesquisa na academia. É o caso especialmente das historiadoras que passaram a enveredar suas pesquisas para a história das mulheres e os estudos de gênero e que adotaram a perspectiva feminista em suas análises. É nesse ponto que indagamos sobre a neutralidade da História, ou melhor, sobre o processo de escolha do temas e objetos de estudo dos historiadores e historiadoras. Seria aleatório?

Como sugere Saffioti (2015), “ninguém escolhe seu tema de pesquisa; é escolhido por ele”. É claro que em muitos casos as fontes são sugeridas ao acaso a esses profissionais que assim passam a problematizar o tema de estudo. Mas há situações em que historiadores e historiadoras escolhem temas específicos por conta de suas próprias questões pessoais. O relato de Cíbele exemplifica o quanto dúvidas, angústias e problemas vividos na vida pessoal tornaram-se objeto de suas pesquisas na universidade.

Foi a minha vida privada que produziu minha consciência política, ou seja, a minha tomada política se deu no plano da vida pessoal. Na minha casa eu nunca fui tratada diferente dos meus irmãos, pois fui muito estimulada pelo meu pai, muito estimulada pela minha mãe. Os dois estimulavam todos os filhos da mesma forma. Então, eu tive uma convivência muito democrática dentro de casa sendo que mamãe queria que eu fosse algo que ela não pode ser, percebe? Era algo geracional... Sinto assim. Ela foi importantíssima nesse “empurro” que eu tive na vida. A minha relação com meu pai era outro problema sério, porque eu não dividia nenhum problema com meu ex-marido. Eu saía do trabalho e ia direto para a casa

do meu pai, pois ele foi sempre a grande figura da minha vida. Assim, [o ex-marido] morria de ciúmes do meu pai, né... Essa relação com a vida pessoal estará muito presente mais tarde, no meu trabalho com a História (...). A minha consciência política se forma na relação de prisão que eu sentia dentro de casa, com o momentos de rompimento com meu marido e cada rompimento era ... uma briga.

Isso para mim sempre foi um problema. Não é à toa que a minha tese de doutorado é sobre o mundo doméstico. Lá está a marca das minhas indagações, pois desejei nele olhar o mundo doméstico e ver como ele se estrutura. Foi sempre uma luta, até eu me separar. Eu me separei mesmo, embora formemos um par de amigos hoje em dia. Convivemos e nossas famílias se dão bem. Mas, foi uma relação traumática... Tal como esses casamentos que explodem. A gente teve que se separar. (Cibele)

É certo que o relacionamento amoroso permaneceu no horizonte, até porque muitas delas, depois de divorciadas, confidenciaram que tiveram outros relacionamentos. No entanto, ao contarem como foram seus casamentos e separações, as historiadoras revelam o quanto não se adequaram às demandas de uma vida conjugal que impunha graves exigências domésticas e limites à vida profissional. Suas memórias apontam para o questionamento da divisão público/privado e a assimetria de poder entre os gêneros. Algumas se lembram dos enfrentamentos aos limites colocados à autonomia feminina, principalmente o poder dos maridos em decidir o que era mais adequado para elas, do controle e da vigilância exercidos sobre suas vidas, dificultando também suas "saídas. A decisão pelo divórcio aponta que interesses, projetos individuais e profissionais assumiram nas últimas décadas do século XX lugar fundamental na vida delas, que se veem em lugares que extrapolam o espaço da família. São mulheres, portanto, que construíram uma trajetória profissional altamente qualificada e bem remunerada, com reconhecimento e valorização social, situações que permitiram a elas independência financeira e, portanto, maior empoderamento em relação às decisões tomadas na esfera privada.

## **6.2) Maternidade: historiadoras em todos os lugares?**

Historiadoras e mães ou historiadoras mães? Além do casamento, a experiência da maternidade foi recorrente para as historiadoras que se profissionalizaram no ambiente universitário a partir da década de 1970. Das quinze entrevistadas, treze tiveram filhos; e dessas treze, uma escolheu ser mãe adotiva. São

mulheres que se casaram jovens e tiveram seus filhos e filhas enquanto faziam a graduação e pós-graduação, ou então professoras em início de carreira. Tinham à época entre 18 e 26 anos quando tiveram o primeiro filho, cuja experiência foi dividida com o casamento, divórcio, graduação, mestrado, doutorado e trabalho docente.

Em linhas gerais, esse cenário implicaria três esforços: (1) o de se dedicar integralmente à vida acadêmica, (2) responsabilizar-se pelo cuidado dos filhos e (3) competir com outros historiadores e historiadoras que não tinham filhos. Os conteúdos dos relatos acerca desta experiência são múltiplos e complexos, visto que se capilarizam para diversos temas, como dificuldades de conciliação entre atividades profissionais e cuidado dos filhos, estratégias e resistências, maternidade transferida, sentimento de culpa, deslocamentos, renúncias, atraso na carreira, negociações e constituição de redes de sociabilidade.

Apesar da diversidade de temas percebidos em suas narrativas, há um campo discursivo comum. São elaborações que compõem parte das condições de maternagem e do sentimento do amor materno. Em *Um amor conquistado: o mito do amor materno*, Elisabeth Badinter (1985) aborda não apenas a construção da ideia de amor materno e instinto materno, mas também a historicidade da mãe amorosa. Esse vínculo foi naturalizado como um sentimento atemporal e inquestionável, teve sua historicidade vinculada aos discursos insistentes e repetitivos proferidos desde a época de Rousseau por moralistas, romancistas, filósofos e médicos.<sup>83</sup> As "provas de amor" maternas associam-se, conforme Badinter, com a ideia de sacrifício: "A mulher aceita sacrificar-se para que seu filho viva, e viva melhor, junto dela" (BADINTER, 1985: 202).

As histórias narradas pelas historiadoras da segunda geração acionam imagens fortes associadas à experiência da maternidade como a mãe guerreira, forte, dinâmica, disposta e que suporta as adversidades. O pai distante (ausente) e a mãe

---

<sup>83</sup> É necessário considerar que a incorporação desses discursos pelas mulheres foi um processo paulatino e inconstante desde o século XVIII. Embora não seja possível traçar uma linha de continuidade na história dos afetos e dos cuidados com os filhos, diversas autoras, dentre elas Badinter (1985; 2011) e Forna (1999), concordam que a publicação do livro *Emílio, ou Da Educação* de Rousseau, em 1762, teve importante papel na forma como a maternidade passou a ser uma expectativa e uma experiência vivida pelas mulheres. Dessa forma, pode-se dizer que a publicação da obra de Rousseau causou uma espécie de revolução sobre o ideal de mãe e do amor materno. Para Forna (1999), a partir de então, [...] as mulheres deveriam estar prontas a todos os sacrifícios, pequenos e grandes, em favor dos filhos. (FORNA, 1999: 35).

presente - ou a figura de avós, sogras, empregadas e babás - são os principais personagens na construção de suas narrativas. Em geral, as historiadoras compuseram um modelo de maternidade que se articulava perfeitamente à dedicação e ao esforço/enfrentamento do cotidiano, este organizado em torno dos filhos e da carreira acadêmica.

Mais que o casamento, a maternidade foi um tema narrado com notável entusiasmo e detalhes pelas historiadoras mães. De fato, quando deslocamos o olhar da vida profissional e acadêmica para a esfera pessoal, a maternidade ocupa lugar central para algumas delas. Assim como a vida profissional tornou-se um ponto de partida para a conquista de espaços e reconhecimento social, a maternidade também foi outra experiência na qual elas afirmam e dizem se sentir realizadas. Todavia, em número inferior, outras historiadoras não articularam a maternidade a uma experiência plena de realização pessoal. O silêncio, a pressa para encerrar o assunto ou a apatia em relação a esse tema indicam um outro tipo de experiência distante das expectativas sociais de que a maternidade é uma realização plena para as mulheres e que todas deveriam passar por ela. Somado a isso, é possível levar em conta que suas experiências como mães podem ter sido dolorosas e difíceis, distantes do ideal do vínculo mãe-filho inquebrantável, harmonioso e feliz, distantes, portanto, daquele modelo criticado por Badinter e Forna.

Percebe-se nesse conjunto de vivências um espectro variado de sentimentos: do orgulho à culpa, da alegria ao cansaço, da certeza à dúvida, do entusiasmo à apatia. Contudo, considerando as reflexões da filósofa Sarah Ruddick (1989;1994), mencionadas por Ana Paula Vosne Martins (2005), sobre a maternidade e a construção da memória, é necessário compreender como a maternidade ultrapassa o terreno das emoções e conflitos. Para Rudick, é uma prática que orienta modos de pensamento, incluindo sofisticadas operações lógicas sobre atividades de cuidado e de relação com os outros.

“[...] o pensamento materno não é uma raridade. A maternidade é um projeto complexo que envolve muitas pessoas, prolongado no tempo, carregado de conflitos, que requer cooperação e está imerso em questões fundamentais como a sexualidade, a morte e a responsabilidade. Por que as mães não pensariam, não exerceriam uma atividade intelectual?” (RUDDICK *apud* MARTINS, 2005, p. 65).

Quando questionadas como foi o processo de cuidar dos filhos e trabalhar, eis que surge uma resposta generalizada, qual seja, "não sei como fiz, como dei conta". Mas nas fissuras de suas memórias, elas demonstram que apelaram a diferentes estratégias, visto que os pormenores que consideraram importantes foram compartilhados nas entrevistas. Com efeito, a referência às numerosas colaborações que receberam em suas vidas é mencionada como fator fundamental. Em primeiro lugar aparece a figura da avó, em segundo, babás ou empregadas, em terceiro, amigas, vizinhas e, por último, o pai das crianças. Nenhuma colocou os filhos em creches antes deles completarem uma idade mais avançada.

A maternidade, portanto, foi uma experiência necessariamente compartilhada com uma rede de solidariedade constituída, a fim de tornar possível a vida acadêmica. Em seu depoimento, Erato estabelece a diferença entre as carreiras femininas e masculinas no tocante a essa dificuldade, pontuando os seguintes fatores imprescindíveis para a profissionalização da historiadora: "infra-estrutura material, social e afetiva". Já a narrativa de Polímnia é um exemplo da combinação de sentimentos quando se recorda da experiência que teve como estudante de História, mãe e mulher divorciada. Encantamento e entusiasmo diante da universidade, preocupação com os filhos doentes, gratidão pela ajuda que recebeu de sua mãe e a sensação de não saber ao certo como conseguiu conduzir as duas atividades, constituem os registros de uma época distante.

Algumas mulheres historiadoras contaram com uma infra-estrutura material, de suporte familiar que permitiram que se casassem, tivessem filhos e produzissem muito no meio acadêmico. Mas, via de regra, o que me parece é que os homens tinham mais facilidade de produzir e de responder a essa pressão que é cada vez maior em termos de produtividade. É a tal história, se você tem infra-estrutura material, social e afetiva as coisas ficam mais fáceis; se você não tem, é difícil. Muito difícil. (Erato)

Você imagina para mim esse primeiro ano. Foi um ano absolutamente extraordinário. Quando eu me lembro, às vezes, eu fico pensando como foi possível, pois meus três filhos tiveram catapora e rubéola. E ainda, para piorar, o meu filho mais novo teve na metade do ano uma otite, quase suspeita de meningite. Foi uma coisa terrível. Minha mãe sempre me ajudou muito. Como é que eu administrei? Eu também não sei direito, mas o que eu sei é que é isso. Então eu vejo hoje os dilemas das mulheres. Eu fiz meu curso de graduação em 4 anos. Não me pergunte como, mas eu fiz e para mim era sempre misturado, tudo junto, tudo grudado. (Polímnia)



Para o exercício de atividades fora do espaço doméstico, foi muito “natural” e comum que as mulheres precisassem delegar tarefas da administração de suas casas a outras mulheres. No caso brasileiro, como descreve Suely Gomes Costa (2002), essas são práticas de longa duração histórica que reafirmam a maternidade transferida, forma de as mulheres atribuírem-se mútuas responsabilidades. Na saída em direção à vida pública, as mulheres enfrentam dificuldades quanto à garantia de atendimento de suas tradicionais responsabilidades domésticas, quaisquer que sejam as classes sociais a que pertençam. Essa saída tem dependido da solução de impasses decorrentes da falta de métodos contraceptivos, da lenta incorporação do progresso técnico no âmbito doméstico e da tardia montagem de sistemas protecionistas, como creches, em apoio à administração do mundo doméstico: "Sem sistemas protecionistas de apoio as suas saídas, algumas mulheres deslocaram obrigações e encargos domésticos para outras mulheres" (COSTA, 2002: 304).

Mesmo não tendo prole numerosa, as historiadoras da segunda geração contaram com uma rede de apoio, em geral familiar, para conseguir atuar na vida profissional. De acordo com a pesquisa *Trabalho remunerado e não-remunerado*, de Bila Sorj (2004), nas famílias em que as mulheres têm filhos dependentes e apoio constante e efetivo no cuidado dos mesmos, a jornada de trabalho remunerado aumenta em uma hora em relação àquelas que não possuem este apoio. Os relatos sobre esse tema são numerosos e poderíamos selecionar apenas um ou dois para se compreender o cotidiano que abarcava essa transferência. Porém, iremos priorizar os depoimentos que se referiram à maternidade transferida, uma vez que eles mostram um cotidiano que seria inapreensível se não analisássemos essa questão.

As historiadoras que tiveram mães disponíveis por perto puderam contar com a ajuda delas nos primeiros anos de vida de seus filhos. Foi o caso de Cibeles, que estudou na França junto com o marido enquanto o filho pequeno ficou sob os cuidados da avó. Clio contou com a ajuda da sogra e da mãe para que pudesse sustentar uma rotina intensa de trabalho. Os deslocamentos de uma cidade para outra e a dependência de ônibus são mencionados na organização dessa rotina. Polímnia teve o terceiro filho quando decidiu ingressar na universidade e narra que conseguiu prosseguir com os estudos ao receber apoio da mãe. Por fim, Concórdia também menciona a sogra e a mãe, além do marido (diga-se de passagem, ela foi a única que citou o pai), como figuras importantes e presentes que lhe deram suporte. Não apareceram nesses relatos desapontamentos, culpas ou arrependimentos por terem

utilizado esse recurso. Pelo contrário, a presença da avó assegurava a possibilidade de estudar, qualificar-se e fazer carreira.

Eu sempre tive gente que me ajudou, claro. A minha sogra ficava com meu filho, até porque quando eu dava aula já era assim, certo? Eu dava aula em duas escolas diferentes. No período da manhã eu dava aula no bairro [ ] onde eu morava quando casada, e aí eu deixava meu filho na casa da minha sogra. À tarde, eu dava aula no grupo escolar e eu o deixava com a minha mãe. Teve uma época que em [ ], eu pegava um ônibus e ia até [ ], outra cidade. Morava em [ ], deixava meu filho na minha sogra e ia dar aula ali perto. Depois, eu pegava ele de volta. Às vezes eu almoçava na casa da minha mãe e à tarde eu dava aula. À noite eu o pegava na casa da minha mãe e vinha para casa. (...) Depois a gente comprou um carro e isso se tornou mais fácil. Mas às vezes eu vinha de ônibus. Muitas vezes tinha gente que me ajudava a fazer faxina ou me ajudava com as coisas lá em casa. Sempre tive ajuda, de tal modo que isso se chama “maternidade transferida”. Eu fiz isso. (Clio)

Porém, nem todas as mulheres tiveram suas mães ou sogras presentes e por isso dependeram do trabalho de outras mulheres, em geral babás ou empregadas. Euterpe e Tália tiveram experiências positivas com essas trabalhadoras, que não só cuidaram de seus filhos como também da organização e limpeza de suas próprias casas. Ratifica-se o pensamento de Helena Hirata e Danièle Kergoat, que para as/os docentes a externalização do trabalho doméstico funciona como um fator que favorece "o apaziguamento das tensões nos casais burgueses, permitindo maior flexibilidade das mulheres para o envolvimento com seu trabalho profissional" (HIRATA; KERGOAT, 2007: 602).

Como te falei, nunca tive apoio da minha mãe, do meu pai, da minha sogra. Meus sogros moravam no Espírito Santo e meus pais em Friburgo de modo que eles não tinham disponibilidade. Então eu sempre contei com empregada mesmo. Eu tinha uma empregada que era uma pessoa que me ajudava em todas as minhas coisas. Era cozinheira, arrumadeira e cuidava da minha filha enquanto eu trabalhava. (Tália)

A delegação dos cuidados da casa – expressão polissêmica, referida a cuidados de coisas e de pessoas em circunstâncias diversas – se dá porque não havia outra alternativa. Com o pouco apoio de políticas públicas, essa prática consolidou extensas redes de dependências na intimidade das casas (COSTA, 2002). Assim, mulheres mais ou menos abastadas vincularam-se a milhares de mulheres mais ou menos pobres no trato de suas casas, através de infindáveis tarefas e de um grande

número de compensações recíprocas.<sup>84</sup> A saída para estudar, trabalhar e equiparar-se aos homens, ou para a mera permanência no ócio, através da maternidade transferida de umas para outras mulheres, marca seguidos pactos (e conflitos) domésticos. Só o cuidadoso preparo dessa transferência de responsabilidades e de afetos no interior da vida doméstica podia impedir o risco de caos na vida familiar.

Mas havia problemas nessa transferência. Calíope, por exemplo, não teve a mesma sorte que suas colegas de profissão, pois a babá que ela considerava seu "porto-seguro" e "mãe preta" de seus filhos não podia ir à sua casa diariamente. Dependeu, então, da ajuda de outras babás que não cuidaram corretamente das crianças. A distância entre sua residência e a universidade era grande, e entre idas e vindas fazia-se presente o sentimento de angústia sobre o estado geral das crianças. Sua família morava em outro estado, ela não tinha marido, de tal modo que se percebeu sozinha e em conflito: como disponibilizar tempo para a vida profissional e o cuidado dos filhos?

Olha, já estava um momento tão complicado na minha vida pessoal por conta de não ter... Eu dava aula em [ ] e os meninos ficavam em casa. Eu não tinha marido e nem nunca tive, então eles ficavam com babá. Aí você nota que o teu filho está com uma mancha roxa e então você despede a babá. Depois você nota "que não sei o quê". Tive babá que foi embora e deixou meus filhos sozinhos em casa. Eu morava em uma rua, assim, com vizinhos. As crianças ficavam brincando na rua. Eu cheguei [e os vizinhos disseram]: "tua babá foi embora e deixou os meninos aqui". Eles tinham tomado conta, dado banho e lanche, mas eu não sabia o que fazer, se eu entrava no carro e voltava para [ ], se eu sentava na calçada e chorava por conta de realmente sentir um vácuo. E depois, [ ] era longe. Muitas vezes eu saía de manhã e voltava à noite. Eles já estavam na escolinha, mas era à tarde. Foi indo e aí eu disse "vamos botar o pé no chão, vai acalmar" e eu vim pra cá, para ficar perto da minha família. Porque eu ia para [universidade onde trabalhava], não existia celular. Ligar de [cidade onde ela trabalhava] para o [cidade onde ela residia], da universidade... era mais fácil você ligar para o Papa, porque nunca podia, nunca tinha linha, estava interditado. Tinha que pedir para a telefonista e a telefonista que fazia a ligação, fazia quando queria. Então era uma coisa complexa, não era muito fácil. Eu tinha uma pessoa no [cidade onde morava] que

---

<sup>84</sup> A origem do trabalho doméstico remonta ao Brasil escravagista. Era praticado de maneira gratuita ou semi-gratuita por mulheres livres ou escravas. Mais tarde, foi atribuído às moças jovens como retribuição às famílias que as acolhiam em forma de apadrinhamento, prática que se manteve até meados dos anos 1950. Conforme Kosminsky e Santana (2006: 1) "[...] em nossa sociedade é um fato histórico e cultural a incumbência dessa atividade econômica a terceiros, principalmente às jovens mulheres não brancas, pobres e de origem rural, pessoas cuja força de trabalho é sub-valorizada." A entrada de muitas adolescentes pobres no mundo do trabalho ocorre via emprego doméstico, uma vez que desde a infância são submetidas a uma espécie de treinamento especial para o exercício destas funções, fornecido pelas mães, avós, tias ou qualquer outra figura feminina próxima.

trabalhou comigo vinte anos, era a Neli que era a minha alma, ela era a mãe preta pros meninos. Mas ela era o meu porto seguro e ela não ia todos os dias lá em casa (Calíope).

Essa historiadora foi exposta a um conjunto de fatores pessoais que influenciaram sua decisão de pedir antecipação da aposentadoria na instituição universitária na qual trabalhava, e assim voltar a viver perto da família que residia em outra cidade. Seus filhos faziam constantes pedidos para morar perto dos avós e tios, de modo que essa mudança seria favorável à ampliação de sua rede de solidariedade. Certamente não foi uma decisão fácil, pois implicaria na abdicação de uma carreira numa instituição pública de ensino superior para recomeçar a profissão em outra cidade. Este e outros depoimentos indicam o quanto a maternidade foi articulada a ideais de abnegação, sacrifício e, principalmente, a projetos pessoais/profissionais que foram deixados em segundo plano para cuidar dos filhos.

Apesar da maternidade transferida ter sido colocada em prática por essas mulheres, isso não significava que o caminho estava totalmente aberto para a realização de todas e quaisquer atividades acadêmicas e profissionais. Mesmo com a ajuda de avós, babás, empregadas e, em menor grau, os maridos, algumas renúncias, ausências e mudanças de planos ocorreram em suas trajetórias acadêmicas. Conforme os depoimentos, elas assumiram as consequências da maternidade e ao refletirem sobre a influência dessa experiência na vida acadêmica e profissional, percebem interferências nos processos de qualificação.

No período em que Concórdia se candidatou ao doutorado ela engravidou: "eu não tinha ainda começado a fazer os créditos e aí fiquei grávida. Como eu teria que viajar, cancelei a inscrição e fui ter meu filho". Após ele completar dois anos de idade, essa historiadora decidiu retomar os créditos e fazer sua pesquisa, por sinal em outro estado. Quando Erato teve seus filhos, estava no doutorado e precisou se afastar, demorando muito tempo para concluir a tese: "A minha filha nasceu em 1990 e depois o menino em 1992. Nesse ano eu já tinha voltado para sala de aula, mas não tinha concluído ainda a tese, foi um processo muito difícil". Depois de formada, Tália tinha dois empregos em uma instituição de ensino superior e de pesquisa que lhe rendiam um bom salário e perspectiva de carreira. Contudo, depois do término da licença maternidade, precisou abdicar de um emprego para poder cuidar do filho, principalmente porque a rotina não era facilitada pelas distâncias entre casa e trabalho: "Quando terminou a minha licença maternidade, eu falei “não vai dar mais

para trabalhar na faculdade, pois estava muito penoso ir e voltar de [ ]". Pedi demissão e decidi ficar apenas na [ ]".

Na condição de estudantes do curso de História, Lares, Terpsícore e Euterpe precisaram trancar algumas disciplinas ou ausentar-se de atividades acadêmicas por causa da gravidez e nascimento dos filhos. Casada ainda muito jovem, Terpsícore teve dois filhos em um breve espaço de tempo, de maneira que teve dificuldades de conciliar as atividades estudantis e a gravidez: "Eu precisava acordar às cinco horas da manhã, pegar uma barca, e finalmente, tomar uma lotação. Foi num desses dias que alguém me empurrou na hora de entrar na lotação de modo que sofri uma queda e tive uma ameaça de aborto". Para Euterpe, a decisão mais acertada foi fazer menos matérias no início da gestação, deixando para realizá-las no último ano do curso. Somado a isso, lembra-se que não se engajou em movimentos estudantis, "até porque eu tive dois filhos ao longo da graduação e não tinha muito espaço para isso. Isso era uma opção".

Na trajetória acadêmica dessas historiadoras foi possível notar que as jornadas de trabalho aumentaram o espaçamento de tempo entre uma titulação e outra. Mais que o casamento, até porque a maioria optou pelo divórcio, a maternidade influenciou o tempo de realização do mestrado e, principalmente, o doutorado. Considerando o período que elas eram estudantes até a conclusão do doutorado, aquelas que foram mães tiveram seus filhos (pelo menos o primeiro) nesse período. Cibele admite que demorou para fazer o doutorado por causa do filho: "Fazer doutorado em São Paulo, para mim, era coisa complicada porque tinha filho pequeno. Com quem eu ia deixar as crianças, entende?". Tália também narra experiência semelhante: "Talvez a única dificuldade que tive foi o atraso quanto ao ingresso no doutorado. Eu terminei o mestrado em 1977 e fui ingressar no doutorado em 1985". O longo espaçamento de tempo que Tália deu entre o mestrado e doutorado ocorreu devido aos problemas de saúde de sua filha que necessitava de cuidados especiais.

Não era incomum para muitas mulheres brasileiras, independente de suas profissões, renunciarem à vida estudantil para sempre ou por um breve período e perderem oportunidades de trabalho e lazer por conta da gravidez, bem como o cuidado dos filhos. Questionada se conviveu com universitárias que abandonaram a vida acadêmica em função da maternidade, Erato responde:

Eu vi meninas que engravidavam, e estas tiveram que parar e depois, para voltar, era muito complicado. Isso sim foi um agravante para as historiadoras mulheres. Mesmo assim eu cheguei a ter colegas que fizeram História dentro daquilo que meu pai falou, para serem professoras de escola e porque a profissão era compatível com casamento e filhos. Na minha turma muitas seguiram essa trajetória. (Erato)

Mesmo considerando que a gravidez e a maternidade eram compatíveis com a docência no ensino secundário, alguns relatos mostram que as dificuldades persistiam. Aquelas que não podiam renunciar a um trabalho, principalmente porque precisavam se sustentar e sustentar a família, adotaram algumas estratégias para não perderem definitivamente o que já haviam conquistado. Esse é o caso de Clio que estava no segundo ano da faculdade quando começou a dar aula da quinta a oitava série em escola pública. Apesar de ter assumido as aulas, não teve condições de lecionar devido ao nascimento de seu filho. A solução encontrada para não perder as aulas foi procurar uma pessoa que a substituísse: "Eu só sei que eu paguei para essa pessoa trabalhar e depois eu voltei para sala de aula, porque senão eu perderia minha vaga. Eu precisava" (Clio).

Ao se lembrarem da gravidez, nascimento dos filhos, práticas de cuidado, vida estudantil, maternidade transferida, trabalho docente, estudos e processo de escrita, é interessante a maneira como esses fatos são lembrados e narrados. Chama atenção o direcionamento que essas historiadoras dão a essas experiências, qual seja, a organização do cotidiano que elas mesmas pensaram, decidiram e colocaram em prática. Lembram-se dos turnos de trabalho coadunados com os horários das aulas, os deslocamentos de ônibus que as levavam de uma cidade a outra, as horas das "mamadas", o lanche das crianças e, enfim, o tempo da leitura e escrita. A conciliação entre a maternidade e a profissão é narrada à luz de uma rotina heroica, cujas atividades só podiam ser desempenhadas pela "mãe guerreira". Além disso, o tempo do lazer estava associado ao cuidado dos filhos, corroborando a ideia de que as mulheres tendem a abandonar as atividades que lhes dão prazer em função dos deveres maternos, domésticos e profissionais. Afinal de contas, trata-se de mulheres que interiorizaram seu papel de mãe e se dizem realizadas por tê-lo feito.

Olha nunca foi fácil. Quando ela era bebezinho eu me lembro que para escrever a dissertação do mestrado eu me lembro que eu trabalhava durante o dia, chegava em casa e atendia ela, dava a última mamada às dez da noite, acomodava ela. Ela foi um bebê tranquilo, e então eu sentava para escrever. (...) Eu acho que a mulher faz muito mais coisas ao mesmo

tempo, enquanto o homem, não sendo clichê, mas o homem, por exemplo, ele se fecha no seu escritório e a casa pode cair. A mulher não, ela está preocupada com o horário de buscar o filho na escola, ela tem que ser muito mais disciplinada para poder sentar e obter um horário só para si. Quando eu fiz a minha tese de doutorado, os meus filhos já não eram tão pequeninos. Mesmo assim eu esquematizava com eles um horário que eu pudesse estar junto, o horário que eles iam dormir, comer, etc. À noite a casa ficava em silêncio, aí eu ia escrever. (...) Eu ia levar a minha filha para o balé ou para a aula de inglês e vinha uma ideia para meu artigo e eu já anotava no meu caderninho. Terminava o jantar, e eles tinham uma meia hora para a gente brincar e depois cada um ia dormir. Eu dizia, "agora silêncio que a mamãe vai trabalhar. E depois quando eu estava escrevendo, eu lembro que o meu filho, que era menor, batia na porta e dizia "só mais uma coisinha mamãe". É difícil para uma criança entender que a mãe está em casa e não pode falar. Então eu acho que para a mulher é um pouco mais difícil porque ela tem que ser mais disciplinada. (Concórdia)

A partir dos relatos que tratam da organização do cotidiano e das tarefas assumidas, é notória a existência da tripla jornada na vida dessas mulheres. Uma tripla jornada que é narrada por meio de expressões como "duro", "difícil", "sacrifício" e "fazer das tripas o coração". Apesar disso, não se verifica uma história de vida com auto-limitações impostas, arrependimentos ou a ideia que foram vítimas de uma distribuição injusta de tarefas. Muito menos se referem à experiência da maternidade com um fardo custoso de suportar. O que se verifica nos depoimentos é a intenção de mostrar situações que elas enfrentaram com coragem quando se propuseram a articular os dois projetos ao mesmo tempo.

Não era fácil, mas a gente conseguia. E foram dois filhos, trabalhando no [ ], morando em [ ], não era fácil, foi muita luta. Era uma coisa que eu enfrentei. Tive que enfrentar muito cedo, e aí aquele ditado popular: fazer das tripas o coração. (Juno)

Além de tudo que nos foi informado, como a maternidade transferida e o espaçamento de tempo entre uma titulação e outra, outra informação que apareceu em alguns depoimentos foram as condições de sustento que elas assumiram praticamente sozinhas no contexto familiar. Tanto Lares quanto Erato, divorciadas e com filhos, assumiram que eram as responsáveis pelo sustento do lar. As outras historiadoras divorciadas e com filhos não sinalizaram se recebiam a devida contribuição material de seus ex-maridos ou se tiveram que assumir solitariamente todas as despesas de casa.

Agora, a minha vida pessoal foi muito complicada porque eu me separei quando tinha 29 anos com duas filhas. Meu marido, meu ex-marido, não tinha meios... Então eu tinha que fazer um monte de bico para poder fechar o orçamento. As meninas estavam na escola. Uma loucura. Aí tive que terminar a minha pesquisa de doutorado. Divorciada, fazendo doutorado e com duas filhas pequenas. (Lares)

Constatamos que as consequências da maternidade recaíram sobre as historiadoras da segunda geração a ponto de limitar deslocamentos e cumprimento de disciplinas e créditos na graduação, mestrado e doutorado. Foram nessas etapas da vida acadêmica que elas precisaram lidar com gravidez e cuidado de filhos pequenos. Por conta da maternidade, da necessidade de trabalhar como professoras (seja do ensino superior ou secundário) e do desejo de se qualificarem, elas enfrentaram uma rotina intensa de atividades, atribuindo muito das responsabilidades às avós, babás e empregadas. Lazer e tempo para cuidar de si são temas completamente ausentes nas narrativas dessas mulheres. Questionada se ia a bailes, cinema, teatro ou qualquer outra atividade que lhe desse prazer, Clio responde: "Você acha que sobrava algum tempo para respirar?". Porém, no compartilhamento dessas histórias, não percebemos um discurso vitimário por serem mulheres, pelo contrário, os depoimentos retratam que no cotidiano elas enfrentaram, resistiram, buscaram saídas para seus dilemas e conflitos, competindo profissionalmente com outras mulheres e outros homens. Por conseguinte, elas deslocam a dimensão social e histórica da maternidade para uma questão de coragem, disposição e luta individual, contando com a "ajuda" de terceiros, em geral uma rede de apoio feminina.

Ratifica-se que o avanço das historiadoras na profissionalização universitária ocorre logo depois que os filhos crescem e tornam-se mais autônomos, bem como o término do doutorado. Como Belona diz, "minha carreira deslança depois do doutorado". É lógico que não devemos nos esquecer que, para conseguirem focar nos compromissos profissionais, essas mulheres continuaram dependendo de outras mulheres que fizessem os trabalhos domésticos. Podemos afirmar que tais mulheres resistiram aos processos inerentes à divisão sexual do trabalho e criaram estratégias em seus cotidianos para conciliar o trabalho docente com as responsabilidades familiares. Mais que isso, elas competentemente apresentaram em suas trajetórias acadêmicas produtividade científica, demonstrando seu compromisso com o trabalho sem abrir mão do projeto familiar. Finalmente, não observamos em suas narrativas o



discurso de um modelo de mãe que elas não foram ou não alcançaram, tampouco um perfil profissional limitado pela maternidade.

### **6.3) *Trajetórias de historiadores brasileiros: aproximações e deslocamentos***

De acordo com Joan Scott (1995), uma das dimensões do conceito de gênero é o de ser relacional, implicando uma análise que envolva ao mesmo tempo as subjetividades masculinas e femininas. Os estudos sobre gênero interpelam o caráter fixo e permanente da oposição binária “masculino *versus* feminino”, “homem *versus* mulher”, deslocando a construção hierárquica e essencialista decorrente da diferença sexual. Ao analisarmos as trajetórias dos historiadores, não afirmamos que haja uma carreira feminina *versus* uma carreira masculina, mas sim verificar quais as aproximações e diferenças relacionadas aos episódios que mais lhes foram significativos conforme os depoimentos.

O conjunto das histórias de vida reflete a diversificação das memórias, não em função de serem masculinas ou femininas, senão de acordo com as trajetórias individuais, com as diferentes experiências dos indivíduos. Entretanto, isto não quer dizer que as lembranças não sejam engendradas: as trajetórias individuais se desenvolvem e são recriadas em um universo codificado pelo gênero (PISCITELLI, 1993). Por exemplo, a primeira diferença em relação à memória e narrativa das historiadoras é que durante as entrevistas elas acionaram lembranças detalhadas de suas origens familiares. Sobre este assunto há uma diferença entre lembranças femininas e masculinas. Historiadores e historiadoras falam do mesmo tema, mas elas traçam suas genealogias localizando seus avós, casamentos, nascimentos, doenças, mortes, lugares onde viveram, viagens, profissões e cotidiano. São elas ainda que narram, com complacência ou rebeldia, a demarcação do que era permitido e interdito em relação ao comportamento feminino na época de sua juventude.

Os historiadores entrevistados, com exceção de um, nascido em uma capital brasileira, vieram de famílias que moravam em cidades do interior de São Paulo e Santa Catarina. Assim como as historiadoras, são descendentes de imigrantes, sobretudo de origem italiana. Seus pais e avós viviam modestamente, com recursos vindos da agricultura familiar ou de atividades liberais e urbanas. O pai de um deles

foi caixeiro viajante enquanto outro foi professor universitário do curso de engenharia. Apenas um historiador revelou que perdeu o pai muito cedo, aos três anos de idade, de modo que a mãe passou a ser chefe de família, sustentando sete filhos na zona rural. Das famílias dos demais ficamos sabendo que a mãe era dona-de-casa e nada mais sobre ela foi dito. Jasão, ao se lembrar da infância, tem dificuldades de falar sobre seus pais e avós: "o meu pai ele era... a única coisa que eu me lembro da profissão dele é que era caixeiro viajante e depois ele se associou ao meu sogro em uma fábrica".

A educação primária e secundária foi realizada de maneiras distintas. Jasão frequentou colégios tradicionais da cidade onde morava, mantidos por luteranos e católicos; Hector e Eneias fizeram o ensino primário em escola pública e, depois, o primeiro realizou o Curso Clássico e o segundo entrou para um seminário em outro estado. Ícaro teve chance de estudar nas duas melhores escolas de sua cidade, sendo que uma delas o preparou muito bem para o vestibular.

Assim como as mulheres, nem todos os historiadores entrevistados tinham a intenção clara de fazer o curso de História. Apenas Hector e Eneias afirmaram que desejaram fazer este curso depois que concluíram o ensino secundário e o seminário, respectivamente. Na época, o curso era visto como feminino, justamente porque estava associado à formação docente para as mulheres atuarem no ensino primário ou secundário. "Hoje se tem bastante população masculina nos cursos de História e na época em que eu entrei não, a maioria eram mulheres e era um curso mesmo mal visto, não profissional", lembra-se Hector. Ele encontrou resistência em sua família que refletia os costumes da época, ou seja, os homens deveriam se profissionalizar em áreas das ciências exatas, Direito ou Medicina, e não da docência.

Foi muito duro porque na família, na época, homem tinha que ser engenheiro ou comerciante. Meu pai era professor da faculdade de engenharia, dava aula na área de tecnologia. Ou era uma coisa ou outra, e eu fui uma espécie de exceção. (Hector)

Eneias era seminarista e uma das disciplinas obrigatórias era Filosofia. Lembra-se que sua turma de seminário foi a primeira que pôde fazer qualquer curso superior em universidades públicas ou privadas. Escolheu, então, História. "Eu mudei para História, e tive amigos que mudaram para Física, Letras, Pedagogia, Sociologia e então [a turma] se espalhou". Por que História?

Olha eu tive uma experiência em 1965. Em 1965 a gente fazia uma espécie de um retiro. A gente ficava trabalhando, terminava o segundo grau e você ficava trabalhando um ano. Não sei se você conhece como funciona a vida de seminário. Então você ficava um ano trabalhando num seminário, numa escola, porque a congregação que eu estudava era de missionários. Trabalhávamos bastante com os índios e tive amigos que foram trabalhar com os índios. Comecei dando aula de História; eu não era o melhor, tinham [professores] melhores e mentes boas em história. Mas eu gostava de História. E acabei sendo professor de História. História Geral, acho que foi História Geral, se não me engano. E aí teve essa relação de que eu gostava de História. Quando teve a oportunidade de escolher os cursos, eu literalmente fui para História (...) Eu tinha muito interesse em fazer um trabalho articulado entre História e Literatura. (Eneias)

Jasão e Ícaro não optaram por História no momento em que decidiram ingressar num curso superior. Enquanto Jasão quis ser, em diferentes momentos, militar, engenheiro e arquiteto, Ícaro escolheu Física, áreas voltadas ao público masculino. Porém, conforme os acontecimentos foram se sucedendo na vida de cada um deles, a História acabou tornando-se o lugar central de suas vidas acadêmicas.

Conforme nos narrou, Jasão foi reprovado nas tentativas em ingressar em Engenharia e Arquitetura, de modo que decidiu fazer História para reforçar seus conhecimentos para algum dia se tornar arquiteto. Ícaro, por sua vez, passou no curso de Física e na faculdade foi se envolvendo com a política estudantil e os acontecimentos políticos do final da década de 1970. Inseriu-se em várias redes de sociabilidade e aproximou-se do diretor da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, que lhe convenceu a fazer História.

Primeiro eu queria ser um militar quando eu estava no ginásio e nos primeiros anos do colégio. Eu fiz uma ou duas vezes exame para a Escola Preparatória de Cadetes e não passei. Na realidade eu não tinha formação matemática muito boa. Eu tentei fazer engenharia, depois arquitetura e também não passei. Enquanto isso eu imaginava que se eu fizesse o curso de História, teria embasamento geral o suficiente para ser um bom arquiteto, e no final das contas eu nunca fui arquiteto e me tornei historiador. (Jasão)

Quando eu me formei eu fui para [ ] me preparar, tinham aqueles cursinhos preparatórios e o meu desejo sempre foi fazer Física. Eu entrei na USP em terceiro lugar no curso de Física. Fiz até o terceiro ano de física, até que eu comecei a me interessar por movimentos estudantis, com todo aquele contexto da ditadura. Quando foi em 1967 eu conversei com o diretor de Filosofia, Letras e Ciências Humanas lá da [ ] ele me convenceu de fazer História. Eu achava que História era um pouco literário demais. Mas ele me incentivou dizendo da riqueza da pesquisa...

histórica. Ele me deu um bom conselho, não me arrependi e acho que apesar de ter continuado o curso de Física, eu também me formei em História. (Ícaro)

Naquela época, as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras permitiam aos estudantes a realização de dois cursos. Se o aluno ou aluna já estivesse matriculado em algum curso da faculdade, como foi o caso de Ícaro, e desejasse fazer outro curso, era necessário somente que houvesse vagas ociosas: "no meu ingresso no Departamento de História, das quarenta vagas oferecidas, foram preenchidas 26". Foi dessa maneira que Ícaro se matriculou no curso de História, devido às vagas ociosas e por ser estudante de um dos cursos da Faculdade.

As narrativas de Hector, Eneias, Jasão e Ícaro acerca das experiências acadêmicas na graduação são muito semelhantes às narrativas femininas. Assim como para elas, a vida acadêmica é diretamente associada ao momento histórico e político pelo qual a universidade estava passando no final da década de 1960. As narrativas se concentram nas perseguições enfrentadas pelos professores titulares, nas prisões políticas e nas censuras. Quanto aos estudos, algumas disciplinas são lembradas com mais entusiasmo que outras e a identificação com elas era atribuída às aulas do professor ou professora da disciplina. Da mesma forma como as historiadoras informaram, havia professores ruins e outros muito bons. Mas, de fato, o foco é sobre as pioneiras - as historiadoras da primeira geração - lembradas pelos homens quando questionados sobre quais docentes os influenciaram. Não por acaso foram suas orientadoras nos cursos de mestrado e doutorado.

Eu tive uma professora que me deu aula em numa disciplina de literatura brasileira. (...) Era fantástica, uma pessoa assim rigidíssima, que não sorria na aula dela. Se você chegasse um minuto depois, já não entrava. Se você saía, ela te perguntava por que você entrou. Então era uma pessoa extremamente rígida, mas eu amava ela. Porque eu não tinha problema de chegar atrasado, sempre fui muito Caxias, eu nunca tive problema com ela, sentava na primeira cadeira e eu amava as aulas dela. (Eneias)

Em geral, estudaram em turmas grandes, de trinta alunos, sendo a maioria constituída por mulheres. "No curso de História, dos 26 que entraram, eu e um padre, éramos os únicos homens, o resto era um bando de mulher", recorda-se Ícaro. Na turma de Eneias também predominava o público feminino, mas ele inclui outro fator raramente lembrado por outro entrevistado ou pelas historiadoras, qual seja, a questão das classes sociais. Diferente de outros cursos como Engenharia, Direito e Medicina,

Eneias conta que "o curso de História reunia ricos e pobres na mesma turma". Estabelece ainda uma diferença entre as condições materiais/financeiras das alunas e dos alunos. Para Eneias, enquanto os estudantes do sexo masculino tinham a necessidade de trabalhar para o auto-sustento, as alunas viviam com suas famílias, tendo o "sustento garantido". Assinala que a necessidade de trabalhar desde muito jovem foi uma das principais dificuldades enfrentadas na vida universitária, pois se "tivesse condições financeiras, teria feito um curso melhor, honestamente falando".

Foi assim, a turma que mais reuniu ricos e pobres. Na História, assim, você tinha filhas de donos de frigorífico, filhas de grandes fazendeiros e alguns pobres como eu que não tinha onde cair morto, entendeu? Foi uma turma muito interessante, quer dizer, as muito ricas dificilmente se misturavam, mas era um "jeito" de diversão nosso porque a gente esculhambava, no bom sentido, nós brincávamos. Era muita facilidade de relacionamento, sabe? Foi uma turma muito boa e inclusive eu tenho saudade. (Eneias)

Muitas mulheres viviam com as famílias, e os homens não tinham, de certa forma, o sustento garantido. Os homens com os quais eu estudei, com exceções, todos eles se sustentavam. Então todos eles tinham que se virar. Eu me lembro de um, que eu acho que não trabalhava, a família era razoavelmente bem. Os outros, todos eles faziam alguma coisa, trabalhavam. (Eneias)

Como veremos mais adiante, o recorte de classe aparece com certa frequência nas falas de Eneias, Ícaro e Hector. No conjunto das entrevistas femininas, as condições econômicas das famílias e de trabalho também são citadas, especialmente na fala de Urânia. Tanto ela quanto Eneias adotam a perspectiva de classe na compreensão de suas trajetórias de vida, cujo objetivo é mostrar que muitas das dificuldades pelas quais passaram na vida acadêmica diz respeito à necessidade de trabalhar desde muito cedo ou/e aos limites financeiros da família. Somado a isso, ao reverem o quanto conseguiram consolidar uma carreira universitária, sentem-se orgulhosos por terem partido de uma condição socialmente desfavorável. Coincidentemente, Eneias e Urânia ficaram órfãos de pai quando crianças e viram suas próprias mães tornarem-se chefes de família. No caso de Eneias, é mais premente em sua narrativa a ideia de que as condições sócio-econômicas dos estudantes universitários tiveram maior impacto na constituição de suas trajetórias.

Tal como as mulheres indicaram em seus depoimentos, eles percebem uma formação deficitária na graduação em relação à pesquisa e trabalho com fontes

primárias, lacuna preenchida apenas na pós-graduação. Apesar dos cursos serem direcionados estritamente à formação docente, um dos registros rememorados diz respeito à renovação dos quadros teóricos e historiográficos nas universidades, adotando um currículo a partir da década de 1970 que abrigava esta renovação. Aliado a isso, eles chamam atenção para o fato de que pertenceram a turmas ditas "privilegiadas" que formaram e profissionalizaram os historiadores da segunda geração. Segundo eles, trata-se de grupos especiais formados não só no Paraná e São Paulo, como no Rio de Janeiro também, compostos por homens e mulheres que atuam até hoje nas universidades, salvo aqueles que já se aposentaram ou faleceram. O sentimento presente nessas narrativas é de certo orgulho por pertencerem a uma geração que deu continuidade ao trabalho da geração pioneira e acompanhou a renovação da historiografia brasileira nas décadas de 1970 e 1980.

A aprendizagem durante a graduação dependeu de uma iniciativa de autonomia e busca por conhecimentos que extrapolavam os limites da sala de aula. Quando tinha disponibilidade, pois precisava trabalhar, Hector dedicava seu tempo a ficar na biblioteca, enquanto Ícaro acredita que foi beneficiado por sua "curiosidade intelectual": "Eu acho que muito daquilo que eu adquiri de conhecimento foi muito mais resultado da minha curiosidade intelectual do que da disciplina estudantil". Na sequência, ele afirma que não realizou um bom curso de História, apesar de ter conhecido bons professores e professoras. A leitura dos clássicos, em sua formação, foi crucial: "e por isso que eu não tive dificuldade em ler História. Para quem lia a literatura de Henry James, toda ela com a sua objetividade enorme, ler história era fácil". Quem desvia da imagem de aluno dedicado, curioso e autônomo é Jasão, explicando que "não foi um estudante extremamente dedicado", apesar de gostar muito do que fazia. De todo modo, o que nos interessa nessas percepções são as diferenças entre os depoimentos masculinos e femininos. Enquanto os historiadores se limitam a dizer que eram curiosos, autônomos ou até mesmo razoáveis, as mulheres também se percebem assim, mas incluem rotinas de dificuldades, sacrifícios, dedicação e muito esforço durante a vida universitária. Trata-se invariavelmente da necessidade de "provar" o quanto foram aplicadas e estudiosas, enquanto os homens não demonstraram a preocupação de passarem uma imagem de alunos esforçados e disciplinados, adotando em relação a isso uma atitude de certo modo *blasé*.

Questionados se eles presenciaram atitudes ou discursos sexistas na universidade, ou se perceberam dificuldades enfrentadas por suas colegas de turma (ou de outros cursos), as respostas foram diversificadas. Hector reflete sobre o assunto, permanece por alguns instantes em silêncio e logo em seguida responde: "não, que eu me lembre, não. O que nós tínhamos eram alusões, mas que eu presenciei completamente, não". Jasão também afirma que não chegou a presenciar nenhum conflito, posto que "naquela época, a relação entre os universitários era muito boa". Ao se lembrar dessa sociabilidade cita o espaço da cantina e as reuniões no Diretório Acadêmico de Medicina, lugares que potencializavam o contato entre alunas e alunos. Possivelmente essas reflexões partem do pressuposto que as dificuldades enfrentadas pelas mulheres estudantes encontram-se no registro do impedimento e da segregação, não considerando outras formas ou situações que poderiam influenciar negativamente a trajetória acadêmica delas.

Ícaro assinalou uma resposta diferente, supostamente devido ao estabelecimento de amizades mais profundas com colegas de turma e/ou a um olhar sensível em relação a algumas dificuldades por elas enfrentadas. Lembrou-se especificamente dos conflitos existentes nas chamadas “repúblicas” ou casas de estudantes. Muitas alunas que vieram do interior começaram a habitar esse tipo de moradia desde a década de 1950, deixando de viver, ao menos no período que fizeram seus cursos, perto dos familiares e da comunidade de origem (MARTINS, 2002). Ícaro narra que muitas delas, na década de 1970, viveram uma experiência paradoxal: se por um lado tiveram a possibilidade de viver um processo de individualização e liberdade, por outro se depararam com um contexto "pouco amigável" e até mesmo devastador nesses espaços. Não é possível saber a quais situações ele se refere especificamente, mas fica clara a tensão existente entre as experiências de liberdade e "os perigos" enfrentados pelas estudantes nas “repúblicas”.

Esse é o momento em que a mulher estava ocupando um espaço diferenciado, então passaram por crises emocionais e psicológicas muito abaladas. Eu tive colegas que se perderam. Não se recuperaram, abandonaram a família e foram viver nessas repúblicas ou no conjunto habitacional da [ ]. Tiveram a iniciação de uma vida mais livre, menos preconceituosa e menos fechada do que o ambiente familiar, mas não por isso deixaram de ter experiências traumáticas. Algumas eu não vi se recuperar. Pode ser que tenham se recuperado mais tarde, mas quando eu estava terminando a faculdade, havia um quadro um pouco devastador, sabe? Para as mulheres, a liberdade no espaço que haviam estado... não era um espaço seguro de descoberta e muito pouco amigável. (Ícaro)

Apesar de Hector e Jasão não se lembrarem de situações semelhantes vividas pelas estudantes que conheceram e conviveram, eles narram sobre a existência de discursos sexistas na universidade. Por que eles narraram esse tipo de acontecimento enquanto as historiadoras entrevistadas afirmaram que não observaram nada de diferente quando foram estudantes? Ao que tudo indica, os discursos preconceituosos de gênero os atingiram mais do que as mulheres porque eles estavam num curso "feminino", portanto, "sentiram" na própria pele o preconceito de gênero. Na época de estudante, Hector conta que o curso de História era composto majoritariamente por mulheres, sendo "um curso mal visto, não profissional". O episódio contado por esse historiador, por exemplo, refere-se às brincadeiras do trote universitário. Nesse dia, cada calouro e caloura deveria sortear uma plaquinha que expressava uma determinada ordem: "eu me lembro que a minha saiu 'agarra-se engenheiro', coisa constrangedora, mas enfim". Tanto ele quanto Urânia lembram que ouviam que "cursos como o de História eram cursos 'espera marido'".

Enquanto a maioria das mulheres cursava História por uma questão vocacional, atrelada ao magistério, Jasão explica que os homens eram chamados para estudarem nos cursos da antiga Faculdade de Filosofia, onde foi acadêmico, para participarem anualmente dos jogos universitários, um evento de grande importância. Em seu depoimento fica clara a divisão sexual dos cursos universitários. Medicina, Engenharia e Direito eram considerados cursos "nobres" e mais importantes que quaisquer outros da Faculdade de Filosofia, portanto "cursos masculinos". Não por acaso eram frequentados por um público masculino, contando com pouca participação feminina. Logo, era comum nos jogos universitários os alunos dos cursos considerados "nobres" aviltarem os estudantes da área de ciências humanas, recorrendo a frases preconceituosas como "Filosofia só dá titia".

Dizia-se muito que os homens eram chamados para fazer algum curso de Filosofia, quer dizer, colocávamos sobre o rótulo da Filosofia todos esses diversos cursos, tanto que nos perguntavam "o que você está fazendo", "eu estou fazendo filosofia", "filosofia do que"? (...) Bom eu estava dizendo o seguinte: que as mulheres entravam lá por vocação, essa era a impressão que tínhamos; e os homens entravam lá porque eram chamados para participar dos jogos universitários. Os jogos universitários eram um evento anual muito importante e a Faculdade de Filosofia sempre concorria com os cursos mais nobres, onde a importância masculina era maior. Havia, principalmente, Engenharia, Direito e Medicina. (...) Eles tinham um significado nesses jogos. Então é interessante porque eram homens



especiais...Depois com a reforma universitária, isso perdeu o sentido porque eram faculdades que concorriam entre si. E eles eram tão bons nos jogos de futebol, de vôlei e mesmo na natação e outras competições; isso tem consistência, esse raciocínio. E depois [as estudantes] iam torcer pelos homens, e a ofensa dos torcedores de outras faculdades era que na Faculdade de Filosofia "só dá titia, filosofia só da titia". (Jasão)

Sabe-se que profissões e trabalhos ocupados em sua grande maioria por mulheres são menos valorizados, exercidos em condições mais precárias e com remunerações inferiores aos homens (SAFIOTTI, 2013). Desde o final do século XIX, criou-se no imaginário social a percepção de que as mulheres deviam ser as responsáveis pela educação infantil e primária, portanto, não é de se estranhar que por décadas a sociedade brasileira percebesse que esse tipo de profissão é menos nobre ou importante que outras.

No caso da História, o número de homens que se matriculam nos cursos superiores aumenta na medida que se institucionalizam os cursos de pós-graduação, na década de 1970. Houve aos poucos uma mudança das perspectivas profissionais para o estudante de História, ou seja, além da docência no ensino secundário, ele podia se tornar também um pesquisador e um intelectual, atuações favoráveis e atraentes para o público masculino. A narrativa de Jasão sugere essa hipótese. Ao se lembrar da associação direta entre História/mulheres/magistério e dos discursos sexistas na universidade, ele diz: "as coisas começaram a tomar um rumo mais consistente a partir do momento que começamos a nos tornar pesquisadores".

Uma das questões mais reforçadas nos relatos masculinos diz respeito ao trabalho. A necessidade de se auto-sustentar foi um fator indispensável na vida desses homens, constituindo um dos marcadores mais importantes nas narrativas que teceram quando questionados sobre os principais desafios enfrentados. Não era possível passar tanto tempo se dedicando somente aos estudos universitários, de forma que eles lecionaram ou trabalharam em outras atividades desde muito cedo. Esse cenário reflete justamente o fato de que eles vieram de outras cidades - com exceção de Jasão - e residiram sozinhos quando fizeram curso superior. Nos primeiros anos do curso de História, Hector teve vários empregos, inclusive em agência bancária, totalizando horas de trabalho que precisavam ser conciliadas com o curso universitário. Foi somente no último ano da graduação que ele deixou os empregos e passou a se dedicar à docência em cursinhos preparatórios para o vestibular, bem como no ensino secundário de escolas públicas e particulares. Foram essas experiências que o

capacitaram para a docência, sobretudo no aprimoramento da comunicação em sala de aula e na didática.

Assim que Jasão se formou, foi aprovado em concurso público para professor em escola do estado, e nem por isso se afastou da universidade. Adotou a estratégia de continuar frequentando a biblioteca do departamento, intencionando "mostrar presença". Em função de um bom relacionamento com umas das professoras, uma pioneira, foi convidado para trabalhar numa espécie de cargo chamado "instrutor voluntário". "Então dávamos algumas aulas, principalmente aulas complementares, o [nome de um colega de profissão] em História Moderna e eu em História Contemporânea". A partir disso, as oportunidades de trabalho foram se somando, pois começou a receber convites para ser docente em outros locais, distantes da cidade onde residia.

A partir daí eu fui convidado para dar aula em [ ] e [ ]. Isso foi em 1968 e me possibilitou juntar capital para poder casar. Ganhava relativamente bem. Eu saía domingo à noite, chegava de manhã em [ ] e lá dava aula. À tarde eu ficava na universidade prestando algum tipo de serviço, fazia mapas, e coisa e tal. À noite eu pegava uma carona e ia para [ ], e depois pegava o ônibus de volta. Chegava aqui na terça de manhã. Foi um ano interessante e a minha mulher me levava – eu não tinha filha ainda – minha mulher me levava para a rodoviária e de manhã eu pegava um táxi. (Jasão)

Outra história de vida que assinala a necessidade de trabalho foi descrita por Eneias, que também teve que fazer grandes deslocamentos em sua rotina para o trajeto de casa às instituições de ensino nas quais era docente. Ele cita um contexto institucional em que não havia bolsas de estudo e, além de se dedicar ao ensino do primeiro grau, buscou outras estratégias para aumentar a renda, como a monitoria em algumas disciplinas. Como o campo disciplinar da História estava crescendo no início da década de 1970, não teve dificuldades para ingressar como professor em uma faculdade particular. No ano seguinte à formatura, foi convidado por um dos seus ex-professores para lecionar na mesma instituição na qual se formou: "mas a minha entrada na universidade foi tão rápida, e hoje você precisa ter mestrado e doutorado. Naquela época não existia isso".

Exatamente, fazia o curso e dava aula. Não tinha bolsa, não tinha nada, não tinha família que podia me sustentar. Eu tive que me sustentar. Foi

muito pesado. (...) Eu levantava diariamente às cinco e meia da manhã. (...) Eu comecei basicamente, em 1962, você não era nem nascida. Então eu comecei dando aula – foi uma história interessante. Já quando eu fazia a graduação, além de dar aula no primeiro grau, na época, agora é fundamental, eu sempre procurei ser monitor de professores. Então eu fui monitor de um professor de História Antiga (...). E fui monitor de uma professora de História do Brasil. Ainda como estudante, acabei substituindo essa professora de História do Brasil numa faculdade em [ ], ia para lá na sexta-feira, dava aula até as dez e meia da noite e voltava para [ ], numa época em que as ferrovias não eram tão ruins. Então sobrevivi a esta situação complicadíssima. Essa foi a minha experiência como professor, ainda como aluno, porque eu era do terceiro e quarto ano da faculdade. Na época se podia fazer isso. (Eneias)

Em outro momento da entrevista Eneias reforça novamente a narrativa sobre sua rotina de trabalho e estudos, com a intenção de sublinhar um contexto de vida que exigiu esforço, disciplina e dedicação absoluta, principalmente por não depender de nenhum familiar. Suas experiências são importantes para pensarmos seguramente o quanto os limites impostos pelas questões econômicas impactaram a maneira como estudantes de famílias mais modestas conduziram seus estudos.

Eu acordava às cinco, cinco e meia da manhã e pegava o ônibus. Você conhece [ ]? Eu morava na [ ] e me deslocava para [ ]. Da [ ] eu voltava, tinha aula em [ ], naquela construção da PUC. Saía de lá e ia para [ ], não sei se você lembra, consegue ver? Dava aula à noite, dava aula em um cursinho. Durante um tempo dei aula em cursinho. Saía de Santo Amaro às onze e vinte da noite e naquele tempo tinha ônibus, que era o circular e me trazia até o centro, na [ ], onde eu ... Como a vida era curta, à noite não tinha comida, a gente tinha almoço ainda, mas eu não me esqueço que eu comia num boteco da esquina da [ ] com a [ ]. Nunca tomei tanto suco e comi ovo como naquela época. Então era um desespero porque eu chegava em casa e à noite eu lia. Lía no ônibus também, não tinha como. Então era essa a vida. (...) Então o início da minha formação universitária foi difícil porque a minha família era toda de [ ], todo mundo lá, como eu, se matando para sobreviver, e eu estava sozinho em [ ], não tinha dinheiro dos meus familiares, então tinha que me virar. Não tinha família para me ajudar. Nem ia querer, não tinha condições. Então foi uma vida extremamente sacrificada. (Eneias)

Da mesma maneira como as mulheres, os historiadores da segunda geração também viveram experiências de docência no ensino secundário e universitário, principalmente em faculdades que estavam sendo criadas naquela época. Foram oportunidades importantes que iriam, no futuro, aumentar suas chances de passarem nos concursos públicos para o cargo de professor em universidades públicas. Mas sem a qualificação profissional decorrente do mestrado e doutorado, o ingresso na carreira docente em nível superior não seria possível.

Assim que as oportunidades apareceram, como a abertura de vagas para o curso de mestrado e a aproximação com um orientador ou orientadora, esses estudantes começaram a fazer a pós graduação na década de 1970. Sobre essa aproximação, é indiscutível a necessidade do aluno ou aluna vincular-se a um docente para dar continuidade a sua qualificação profissional. Tal como as historiadoras narraram, os homens também enfatizaram esse acontecimento como sendo um dos mais importantes em seus "saltos" profissionais. Jásão conseguiu uma bolsa de doutorado para estudar na França por meio dos contatos travados por sua orientadora. Antes disso, já havia ingressado no Departamento de História como professor assistente, resqúcio da cultura da cátedra. "É o que eu sempre dizia aos meus alunos, junte-se a um professor", diz Eneias em seu depoimento. Estar próximo de um docente aumentaria as chances de conseguir uma vaga de mestrado, doutorado e até mesmo ingressar na carreira de professor.

Nesse sentido, respeito, admiração e afeto foram imprescindíveis no estabelecimento do vínculo "orientador-aluno". Todos os entrevistados, como as entrevistadas, mencionaram nomes de professores e professoras com quem tiveram uma relação não só profissional, mas afetiva também. Foram aproximações realizadas na graduação e fortalecidas na pós-graduação. As lembranças que cada um deles têm em relação a essa fase de formação acadêmica depende das vivências, dificuldades, conquistas e sociabilidades constituídas. Por exemplo, ao narrar sua trajetória acadêmica, Hector confere mais entusiasmo à época do mestrado, destacando sua turma, a orientadora e a bolsa de estudos que recebeu para realizar a pesquisa.

Eu tive alguns amigos na graduação, colegas cujos laços só se reforçaram na pós-graduação e não na graduação. Eu fui parte de uma turma que eles consideram privilegiada. Meus colegas eram [cita alguns nomes], ... Esse pessoal todo que praticamente cursou comigo, era a mesma sala de aula. Na pós-graduação esses laços se reforçaram. (...) Já tinha mais ou menos um tema na área de História do Brasil e quem me orientou logo de início, na verdade praticamente já me encaminhou para a pós-graduação, foi a professora [ ]. A pós-graduação foi bastante rica, bem produtiva, eu tive bolsa, fui uma das primeiras turmas a ter bolsa da FAPESP, que é da fundação de pesquisas. E a minha pesquisa se avolumou bastante, cresceu bastante. Na época o pesquisador que estava mais próximo e que conduzia os trabalhos com uma capacidade intelectual foi o [ ]. E eu me lembro que fizemos a qualificação na mesma semana; primeiro foi a minha e depois foi a dele e a banca resolveu que nós deveríamos aumentar os créditos e fazer o doutorado. (Hector)

Depois que Ícaro concluiu a graduação, decidiu se afastar temporariamente dos estudos e da vida universitária para viajar e percorrer diversos países do continente americano. Um dos motivos que o levou a sair do país e visitar primeiramente o Chile foi a perseguição política por seu engajamento contra a ditadura. Somado a isso, queria viver os tempos efervescentes da cultura *hippie* e conhecer os hábitos culturais de outros países. Tinha condições financeiras para tornar esse empreendimento possível, retornando ao Brasil alguns anos depois para terminar a licenciatura em Física. Nos corredores da universidade, encontrou um antigo professor que lhe perguntou: "você não quer fazer uma pós-graduação? Se decidir, venha na quinta-feira ao Departamento de História que o historiador [ ] irá te receber". O tema e o objeto da pesquisa foram sugeridos a Ícaro, que aceitou prontamente o convite recebido. Na mesma semana já tinha viajado a outro estado para assinar o contrato da bolsa de estudos que receberia por realizar essa pesquisa, da Fundação Ford. Esse historiador ressalta que naquela época era muito rara a disponibilidade de bolsas de pesquisa, principalmente no mestrado.

Não era fácil conseguir uma vaga na pós-graduação, muito menos uma bolsa de estudos. Um dos requisitos ressaltados por Ícaro era possuir uma "formação acadêmica diferenciada", pois os professores e orientadores eram muito exigentes. Na sua época, o Departamento de História tinha em média cinco ou seis vagas de mestrado, circunstância que tornava a concorrência muito grande. Consequentemente, "a maior parte das alunas do curso de História acabaram se dirigindo à licenciatura", lembra-se Ícaro. E quanto às que ingressaram na pós-graduação? "E as outras nós as conhecemos. Todas elas ficaram conhecidas, pois é uma geração de historiadoras que conseguiram uma projeção muito grande. Demonstra-se com isso que elas foram capazes de vencer". De fato, grande parte das alunas que cursavam História se direcionaram à docência no ensino secundário, enquanto somente aquelas consideradas "diferenciadas" ingressaram na pós-graduação.

Ícaro reforça em sua entrevista que fez uma pesquisa considerada pelo orientador e banca examinadora como apta para ser defendida no nível do doutorado. Antes mesmo da defesa se tornar pública, o livro já estava pronto e editores manifestavam interesse na publicação. Porém, recebeu por parte de uma professora o conselho de não dar continuidade ao processo editorial, pois precisaria acumular alguns anos de amadurecimento intelectual e profissional para que, enfim, a obra estivesse bem fundamentada. O ponto mais interessante dessa história é quando ele

diz que ignorou o conselho e persistiu na publicação porque não tinha tempo a perder. Dito de outra forma, por se colocar na condição de filhos de imigrantes e, conseqüentemente, pela necessidade de ser independente e "vencer na vida", ele persistiu na publicação.

Para você ter uma ideia, quando eu fiz esse livro uma professora, que eu não vou dizer o nome, ela disse para mim que, para eu tornar esse livro, de fato, importante para o mundo e para a cultura, eu deveria engavetá-lo durante vinte anos e que quando já tivesse me formado como historiador eu pegasse esse livro, essa obra, a revisasse, a olhasse com os olhos da experiência de vinte anos de historiador... E aí sim você tomaria a decisão de publicá-la ou não. Sabe qual foi a minha resposta para ela? Eu falei: "você pode porque você vem de uma família de 400 anos de café, eu sou italiano imigrante, eu não posso esperar". Eu sou imigrante, eu tenho que vencer na vida. (Ícaro)

As experiências profissionais de Ícaro indicam uma atuação que ia além da docência e pesquisa. Assim como Tália se considerou uma historiadora *suis generis*, Ícaro também revelou que não se considera um historiador convencional. Seus desejos o guiaram para a ocupação de cargos de poder na universidade, como chefe de Departamento, coordenador de graduação e pós-graduação, pró-reitor e vice-reitor. Na ANPUH chegou a ser presidente e um dos responsáveis pela criação dos simpósios temáticos. Nunca se afastou por completo de sua atuação como historiador e professor universitário, mas considerava que se dedicar somente a essas atividades seria um objetivo limitado. Isto é, queria ter domínio da linguagem institucional da universidade e exercer atividades que pudessem beneficiar a área de ciências humanas.

Aí, mais ou menos, você trabalha como um condenado. Não sei, eu acho que eu sempre tive uma vontade de dominar a linguagem da instituição. Nunca quis me limitar à profissão sabe? Eu sempre achei [essa limitação] muito pobre. Então a minha grande vontade, a minha vocação profissional... Não que eu quisesse mandar, eu não tinha essa pretensão de mandar, mas eu queria ter o domínio da linguagem da instituição. Então a minha vida acadêmica foi ao mesmo tempo muito acadêmica, mas eu também tenho uma trajetória institucional muito forte. Eu cheguei a vice-reitor da [ ]. São poucos os historiadores brasileiros que chegaram a um cargo tão alto, numa universidade daquele porte. Na Universidade Federal do Paraná tem o Carlos Antunes. Então é essa geração da qual faz parte a [nome de colega], o [nome de colega], eu... Nós militamos politicamente de forma muito intensa e por estar na universidade é participar de tudo. "Você" queria ter o domínio da linguagem institucional, isso me levou ao cargo de chefe de Departamento, coordenador de Pós-Graduação, reitor de instituto, pró-reitor de graduação, vice-diretor (...) Mas é muito bom, eu

acho que é bom enquanto dura. Também é bom se livrar desses cargos. É um desafio legal, e eu nunca deixei de lado a minha atividade profissional, até a minha titulação. (Ícaro)

Ao se referir a outros colegas de profissão que tiveram trajetória parecida, Ícaro se vê como parte de uma geração. Percebe-se como parte de uma geração de historiadores e historiadoras que buscaram assumir compromissos profissionais que não se limitavam à pesquisa e docência. Ocupar cargos de diretoria, onde as principais decisões eram tomadas, parecia-lhes importante tendo em vista os rumos da universidade, especialmente no que se refere à distribuição de bolsas de pesquisa para a área de ciências humanas.

Na mesma direção, Eneias narra com detalhes todas as disciplinas que lecionou, intencionando reforçar seu papel como docente e principalmente de orientador. No entanto, não deixou de narrar os cargos administrativos que assumiu. Mesmo considerando que o tempo disponível para a pesquisa e docência é prejudicado, defende a ideia de que o professor universitário precisa se envolver com as questões administrativas, "até para garantir um caráter acadêmico à universidade".

E paralelamente a essa vida acadêmica que eu acho específica - de pesquisa, de aulas - eu sempre atuei na atividade administrativa. Então eu fui chefe de departamento, eu fui coordenador de curso, eu fui vice-diretor, eu fui vice-reitor, eu fui coordenador de curso aqui na [ ], fui chefe de departamento na faculdade de [ ], fui coordenador geral dos cursos de graduação aqui na [ ], pró-reitor de graduação aqui na [ ]. Sempre gostei, e não só gostei, sempre achei importante. Eu sempre defendi essa tese. Porque se você for ver, até pessoalmente e em termos acadêmicos, pode te dar um prejuízo, digamos assim, porque sempre ocupa muito tempo. Mas eu sempre tive essa visão de que a universidade funciona bem se ela tiver acadêmicos na direção. Eu sempre bati esse pressuposto, e hoje eu vejo que o que acontece não é muito isso. Eu sempre achei muito importante você estar dentro da estrutura. (Eneias)

A trajetória profissional de Hector foi muito marcada pela docência, numerosas orientações de mestrado, doutorado e iniciação científica, além de dezenas de publicações. Um ano depois do término do doutorado, lembra-se que recebeu um convite de uma editora para publicarem sua tese. A partir disso, surgiram outras oportunidades de publicações, "quase sempre sob encomenda". Amigos e colegas de profissão quase sempre o chamavam para participar de coletâneas, indicando também que a relação desses profissionais entre si e com as editoras era muito forte. Em outro

momento da entrevista, recorda-se de uma atividade que gostou muito de realizar, que foi escrever para a imprensa.

(...) fiz isso durante esses últimos trinta anos. Eu sempre comentei livros na imprensa, nos grandes jornais. E tenho mais de 300 ou 350 incursões na imprensa só comentando livros históricos. Essa é uma área que eu gosto bastante. Hoje menos, porque os jornais dão pouco espaço, mas é uma área que eu trabalhei bastante e que em partes eu dividia meu gosto pelo jornalismo. (Hector)

É interessante notar como Hector seleciona as atividades profissionais e acadêmicas que mais lhe agradaram ou deram motivo de orgulho. A partir de outras narrativas de historiadores e historiadoras que introduziram voluntariamente suas experiências bem sucedidas em cargos de chefia, conselhos e associações, foi impossível deixar de perceber a ausência dessas atividades em seu depoimento. Questionado se exerceu outras funções na universidade, sua resposta indica o quanto os cargos de poder não correspondiam às suas expectativas pessoais. São trabalhos que, segundo ele, tomam muito tempo e geram desgaste pelas dificuldades inerentes aos processos burocráticos e administrativos. Jasão segue praticamente a mesma tendência de Hector, pois seu depoimento mostra certo desinteresse pelos cargos assumidos ou outras ocupações que não fossem a de professor, pesquisador e orientador.

Sim eu fui um dos fundadores da [ ], fui presidente da [ ], fui várias vezes membro da diretoria e enquanto tal nós organizamos uma série de coisas acadêmicas e também fomos chamados a assumir – quando eu digo fomos chamados era eu e a diretoria – algumas posições políticas. Eu era um pouco avesso a isso, mas nós fazíamos. Não muito, mas fazíamos. Eu, na realidade, na associação eu incorporei a ideia da revista [ ]. Então fui durante muito tempo editor da revista [ ]. Então é isso... Se não me engano ela saiu em 84 ou 88. Foi na década de oitenta. Está quase no seu sexagésimo número. (Jasão)

Sempre tem os diversos cargos e os conselhos. O sacrifício maior que eu fiz foi ser coordenador da pós-graduação, há anos atrás, décadas atrás, e não foi muito fácil. Eu era coordenador de [linha de pesquisa de mestrado], com cerca de 400 alunos. Hoje tem menos, mas na época tinha cerca de 400 alunos e 79 professores. A maior pós-graduação e a mais tradicional área de pós-graduação que formou praticamente historiadores do Brasil todo. Isso numa época que era difícil a gestão porque tinham poucos cursos de doutorado no Brasil de história, então a influência aqui era muito grande. (...) Eu sempre estive presente. Já fui do conselho do patrimônio histórico também. (...) Não gosto muito porque toma muito



tempo, você se irrita muito com as incompetências, os desgastes na universidade, a decadência na área de humanidades que é muito... Tem também as agências de pesquisa que eu atuei muito, nessa área eu atuo bastante. CNPQ, [ ] e todas essas agências de pesquisa nas quais é sempre uma luta porque as humanidades são sempre vistas como... Gata borralheira, coisas assim. (Hector)

Muitas das historiadoras que entrevistamos demonstraram um perfil parecido com o de Ícaro e Eneias em relação aos cargos de liderança e, de certa maneira, de poder. Assumir a vice-reitoria, a coordenação da pós-graduação, a Anpuh, conselhos editoriais, etc, significavam experiências importantes em suas carreiras, além da pesquisa e docência. Por outro lado, assim como Hector e Jasão, outras historiadoras não assinalaram a importância desses cargos em suas trajetórias profissionais, apesar de terem assumido pelo menos alguns deles em suas trajetórias. Com isso, essas histórias de vida, em sua multiplicidade, contrariam o senso comum que, por vezes, indica que os homens são mais propensos às funções de poder enquanto as mulheres as evitam.

O último tema que trazemos para a análise das trajetórias masculinas diz respeito à vida familiar e doméstica. Hector, Eneias, Jasão e Ícaro se casaram ou tiveram união estável, e apenas um deles não teve filhos. Mas, definitivamente o casamento, a paternidade e a vida doméstica não foram temas narrados com tanto entusiasmo e desenvoltura por nossos entrevistados. Pelo contrário, foi notória a elevação do nível de tensão e angústia quando falávamos sobre a relação com as esposas, a paternidade e a maneira como viveram suas emoções quando fizeram suas escolhas profissionais e afetivas. Há em suas narrativas, evidentemente, demonstração de afeto e respeito por suas companheiras e filhos, mas evitam contar detalhes sobre como eles conciliaram a vida profissional com a familiar.

Hector respondeu que estava casado há trinta e cinco anos e que sua esposa também se formou em História. Ela publicou sua dissertação de mestrado e tese de doutorado, mas enveredou sua carreira para a área da educação. Quando questionado como foi a conciliação entre a vida profissional e familiar, tem-se uma resposta breve e reticente: "não teve grandes problemas, não. Minha esposa também é da área de História".

Ícaro e Eneias se aproximam em seus depoimentos quanto à questão da conciliação por indicarem apenas que houve, sim, dificuldades. Apesar disso, o sentido dado a essas dificuldades é genérico e não foi possível avançar esse tema pela

condução sequencial que eles mesmos deram à entrevista. "Foi atribulada. Eu vivendo em [cidade onde ele residiu], minha mulher em [outra cidade], a [nome de sua ex-mulher]. É difícil. Muitas vezes 'você esteve muito presente', e outra hora muito ausente", diz Ícaro. Eneias informou que está casado há quarenta e três anos com uma colega de turma que decidiu trabalhar como professora do ensino médio. Sobre a conciliação, ele mostra ter consciência que é necessário fazer opções, mas não deixa claro de que modo ele exerceu a paternidade ou participou efetivamente dos assuntos domésticos. Ou seja, apesar de ter afirmado que optou pela família, não indicou quais foram as renúncias, negociações ou outras dificuldades que impactaram sua carreira.

Eu acho que difícil é, sempre, mas prazeroso. Eu sempre fui fã de família, eu sempre achei a família uma base fundamental. Então eu te digo, nós fazemos opções na vida. Eu fiz opção pela família e construí minha família; todas estão bem, graças a Deus, se formaram, são autônomas. Lógico, quando você faz opção por "a" você tem que deixar o "b" de lado. E são opções. Se você é feliz na opção que você fez, está ótimo e eu sou feliz na opção que eu fiz. Bom, tudo não dá para fazer. (Eneias)

Apenas Jasão narra com mais detalhes um episódio que lhe marcou quando era pai e mestrando. Ele conheceu sua esposa na cantina da Faculdade de Filosofia, pois ela era estudante do curso de Ciências Sociais e ambos se casaram no final da graduação. Quando recebeu um convite para fazer mestrado fora do país, levou consigo a esposa e os filhos: "Na época foi muito complicado, eu era casado e tinha dois filhos pequenos e fomos todos nós. Eu fechei minha casa, encaixotei tudo o que eu tinha, deixamos tudo para trás e fomos". Mesmo tendo a intenção de estudar e se qualificar, sua esposa se responsabilizou pela organização do apartamento onde moravam, bem como pelo cuidado e a acomodação dos filhos, justamente porque um deles necessitava de fisioterapia três vezes por semana. Um dos aspectos mais difíceis diz respeito às questões financeiras, pois a família toda dependia unicamente dos recursos vindos de uma bolsa de estudos.

Questionado sobre a conciliação entre a vida profissional e a família, Jasão considera que foi "normal". Mas diferente de Hector que não explicou como funcionou essa condição de normalidade, Jasão ressalta que a conciliação só foi possível porque sua esposa assumiu integralmente as responsabilidades com os filhos e a casa. O depoimento desse historiador mostra a existência clara da divisão sexual do trabalho no interior de um relacionamento conjugal.

Foi normal, normal. Graças à minha mulher. Ela era professora no jardim de infância até nós irmos para a França. Então à tarde ela ia dar aula no jardim de infância, depois ela fez parte da "administração do nosso jardim" como se chamava naquela época. Mas foi ela quem garantiu as pontas. Ela garantiu porque naquela época, eu ia de manhã e à tarde para o departamento. Depois que terminei o mestrado, foi a mesma coisa. Então eu levava as crianças à escola, e ia buscá-las também, mas quem garantia as coisas era ela, lógico. Uma família onde a divisão de serviços era bem clara. Bem nos modos tradicionais. (Jasão)

A partir dos relatos dos historiadores percebemos o quanto a divisão sexual do trabalho e a articulação entre a vida familiar e profissional são temas complexos e difíceis de serem narrados, possivelmente considerados sem importância para a compreensão do ofício do historiador e historiadora. Percebemos que as historiadoras relataram um número maior de episódios, repletos de detalhes, enquanto os historiadores se limitaram a narrar aquilo que consideravam razoável para uma entrevista. Não é porque eles não relataram suas experiências paternas e conjugais que podemos afirmar que foram pais e maridos ausentes e distantes. Não é porque elas relataram um cotidiano sobrecarregado de tarefas profissionais e familiares que nos possibilita dizer que foram mães totalmente presentes, amáveis e dedicadas aos filhos. Os dois tipos de narrativas nos indicam percepções e experiências diferentes, contextualizadas às épocas em que estavam assumindo a maternidade/paternidade, casamento e vida profissional.

Finalmente, as exigências impostas aos homens e mulheres eram (e ainda são) diferentes devido à persistente divisão sexual do trabalho. No período em que as historiadoras começaram a se profissionalizar, não encontraram impedimentos para que isso acontecesse dentro da universidade, mas se confrontaram com a experiência de lidar com o casamento e a maternidade que exigia delas dedicação e disponibilidade em tempo integral. Para elas não era tão fácil e sempre possível priorizar a carreira em detrimento da família. Aos historiadores era esperado que competissem, vencessem e fossem os melhores em um ambiente profissional que estava se consolidando, portanto era esperado que eles fossem mais poupados das lides domésticas para se dedicar integralmente ao trabalho e à carreira. Somado a essas expectativas, a necessidade de auto-sustento fazia-se presente em suas vidas já que não poderiam depender da ajuda financeira dos pais. Como diz Ícaro: "eu queria

ter sucesso, não entrei nesse jogo para ser reserva. Quando eu decidi pela carreira universitária, eu queria vencer esse jogo".

## ***Considerações finais***

### **Uma tese e três atos**

#### **I.**

Na dissertação de mestrado de Fernanda Azeredo de Moraes (2012)<sup>85</sup> salta aos olhos o exercício de alteridade em relação às suas entrevistadas, no caso quatro antropólogas brasileiras. Nesta tese reafirmo a mesma experiência intersubjetiva, pois travei contato com historiadoras e historiadores e seus relatos, pessoas que poderiam ter sido meus professores e minhas professoras e que estiveram em eventos dos quais participei, bem como escreveram livros e artigos lidos por mim ao longo de minha formação. Quando ainda estava na graduação eu compartilhava de um imaginário idealista sobre ser historiadora e de certo modo um tanto quanto romantizado; refletir sobre esse imaginário seria um exercício importante no momento em que eu estava na frente de minhas entrevistadas e meus entrevistados, pois indicaria o quanto as construções de nossas próprias imagens e a dos outros vão se modificando com a passagem do tempo.

Nos depoimentos, entrevistas e memoriais suas experiências foram narradas obliterando acontecimentos e enaltecendo outros. As/Os entrevistadas/os revelam também discordâncias, caminhos inesperados e reconstruções, como por exemplo, as trocas de mensagens com Cibele. Essa historiadora forneceu posteriormente informações privilegiadas, não compartilhadas durante a entrevista, justamente porque naquele momento sua memória "não colaborou".

Trabalhar com história de vida é se ver nesse espaço entre o dito e o quase dito, entre o que foi lembrado, o que transbordou e o que se esqueceu ou foi silenciado naquele momento do lembrar. Trabalhar metodologicamente e reflexivamente com a história oral é também enfrentar o momento da escuta e da

---

<sup>85</sup> A saber: "*Pântanos de relações e colchões de cumplicidade*": academia e conjugalidade na perspectiva de quatro mulheres intelectuais. Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina

transcrição de entrevistas com pessoas que logo depois, inesperadamente, falecem, como foi o caso do professor Edgar Salvadori de Decca. Sua morte ocorreu exatamente um ano depois do nosso encontro e quando dela tomei conhecimento descobri que ele enfrentava uma doença há algum tempo. Nesse momento compreendi porque tive a sensação, ao voltar para Curitiba, que a entrevista com ele foi diferente das demais. Ficou claro para mim depois que ele teve a intenção de compartilhar uma história única, singular, partindo da perspectiva da superação, de vários enfrentamentos ao longo da vida e das conquistas. Nesse depoimento, Edgar não se fez de rogado ao afirmar que venceu na vida acadêmica (referindo-se com muita frequência ao livro que o projetou na historiografia brasileira, *O silêncio dos vencidos: memória, história e revolução*), dando um depoimento para não ser esquecido.

Essa pesquisa procurou relacionar o ofício da história com o gênero, numa tentativa de ampliar nosso entendimento das condições materiais da produção da história, bem como os questionamentos sobre o que é ser "historiadora" a partir da experiência social e cultural da feminilidade. A análise das trajetórias de vida e profissionais de historiadoras por meio da articulação entre memória e biografia mostrou a viabilidade dessa metodologia para o cumprimento da nossa proposta, indicando o quanto os depoimentos da memória, sejam escritos ou orais, mostram como essas pessoas se localizam e se percebem no contexto da profissionalização.

Em relação às condições materiais, não significa atentar-se somente para os aspectos institucionais e sociais que dão suporte ao ofício da historiadoras, mas perceber também aquilo que o discurso acadêmico sistematicamente esconde: as condições pessoais, familiares e afetivas que tornam possível o cotidiano da produção intelectual.

Guardadas as devidas diferenças, é incontestável que as historiadoras das duas gerações estudadas vivenciaram um modelo de socialização mais diverso e plural no âmbito familiar. Elas foram educadas para se inserirem no mundo do trabalho e contribuírem para o sustento da casa, não se restringindo apenas às ocupações domésticas e familiares. Porém, é importante assinalar que a carreira desejável era o magistério, sendo muito raro o estímulo a profissões como Direito, Engenharia, Medicina ou as lides das Ciências Exatas. O trabalho e o reconhecimento pelas contribuições que realizaram à História, portanto, revela-se na narrativa dessas mulheres como a fonte principal de realização de um projeto individual, que excede

suas “obrigações” familiares.

Uma diferença que podemos postular em relação a essas duas gerações foi naturalmente o contexto acadêmico no qual elas atuaram. A primeira geração, auto-identificada e também considerada pela memória profissional como sendo a geração pioneira, encontrou um quadro institucional e docente profundamente hierarquizado e masculino, representado pela notabilidade das cátedras e a completa ausência de mulheres em cargos de poder. Nas histórias de Olga, Alice, Eulália e Maria Yedda, observamos que a construção das carreiras dependia, em grande parte, de indicações, comissionamentos e convites pessoais, cenário este que se transformou a partir da década de 1960.

As historiadoras que desejaram e puderam fazer carreira na universidade precisaram lidar com os espaços ocupados pelos homens e criar estratégias de inserção. As ações conferidas na projeção e legitimação dos trabalhos das quatro pioneiras, a meu ver, teriam sido objetivas e conscientes. Nada foi por acaso e tanto suas obras quanto as ações tomadas no espaço acadêmico refletiram essa “vontade de poder”. Conforme seus relatos, percebemos que todas foram ambiciosas, cada uma à sua maneira, com mais ou com menos apetite, coragem ou vaidade. Aprenderam a fazer seus trânsitos no *establishment* das universidades ao perceberem a necessidade de enfrentar e se posicionar nas relações de poder.

Nesse sentido, foram pessoas que passaram a se distinguir cada vez mais dos modelos subjetivos femininos daquela época que não estimulavam as mulheres a exercer o poder para além de seus lares. As pioneiras precisaram ainda lidar com o sujeito da autoridade, ou seja, com o reflexo masculino do historiador no qual elas se espelhavam. Nesse sentido, tomaram para si algumas das características desse sujeito, como o comportamento austero, autoritário, firme, quase intransigente, apagando em seus corpos e comportamentos os signos então considerados próprios da feminilidade. Da mesma forma como Virginia Wolff afirmou que as escritoras mais inconformistas do século XIX tiveram que matar o anjo do lar para criar seu lugar literário, afirmo que as historiadoras pioneiras brasileiras tiveram que silenciar ou mesmo matar a célebre “doçura feminina” para conseguir seus lugares numa estrutura acadêmica institucional tão fortemente marcada pelos signos da masculinidade autorizada.

Ainda na condição de estudantes, as historiadoras da segunda geração presenciaram as transformações ocasionadas pela Reforma Universitária e, por conseguinte, da dissolução das cátedras e da imponente e potente figura do

catedrático. Foi uma geração que teve aulas com homens e mulheres, percebendo nelas a possibilidade de desenvolvimento de uma carreira acadêmica. Não foi incomum encontrar nos relatos das historiadoras e historiadores desta geração o espelhamento e a admiração pelas professoras da primeira geração, qualificadas como pessoas "maravilhosas", "incríveis" e "excelentes profissionais". As relações hierárquicas passaram a ser menos rígidas, pois como se percebe nas entrevistas, as historiadoras colocam seus orientadores e mestres como interlocutores, partícipes de uma relação dialógica em pé de igualdade. Não seria exagerado se invocássemos a existência de amizades consolidadas entre aquelas pessoas .

Os relacionamentos mais flexíveis entre estudantes e professores sugerem que a inserção delas no campo acadêmico (e deles também) se deu basicamente pela filiação relacionada a campos teóricos. A filiação foi um dos principais instrumentos utilizados pelos futuros profissionais da história; por ela a pessoa era incluída em sociabilidades que proporcionavam contatos, ingresso na pós-graduação, bolsas de pesquisa, intercâmbios e, conseqüentemente, continuidade e prestígio na vida acadêmica. Contudo, não intenciono com isso opor uma geração à outra pois as transformações sociais no campo acadêmico não são lineares; pelo contrário, elas são descontínuas e processuais, às vezes, em ritmos muito lentos. Significa dizer que os quadros institucionais podem coexistir e, por isso, indicam mudanças, deslocamentos e permanências.

De todo modo, as historiadoras da segunda geração trazem elementos novos para a compreensão do que significa "ser historiadora", pois se vê aqui diferentes "perfis acadêmicos" que ampliam nossas imagens idealizadas do que deveria ser o êxito profissional e intelectual. Para um certo número de mulheres, a busca por títulos e publicações não guiou sua carreira, mas sim o seu trabalho com as políticas da universidade e a dedicação à graduação e iniciação científica. Outras percebem suas atuações para além do espaço universitário, pois dedicaram parte de seu tempo a projetos sociais ou estiveram presentes em arquivos e museus. Outras escolheram por se estabelecerem em cargos de poder e decisão das diversas associações, periódicos e editoras. Ainda há aquelas que se percebem historiadoras pela maneira como se engajaram na vida cotidiana em relação aos assuntos políticos e contemporâneos. Essas experiências indicam a multiplicidade desse campo de trabalho, revelando como o prestígio e o reconhecimento podem ser construídos de outras formas para



além daquelas sancionadas pelas agências de fomento e de avaliação institucional como a CAPES e o CNPq.

Na verdade esse foi um esforço de autocrítica, pois precisei colocar em avaliação ideais de carreira problematizados por mim e que, de certa forma, são contingenciais à minha própria trajetória acadêmica. Isto é, tendo em vista que minha formação, principalmente na pós-graduação, foi direcionada para o um modelo acadêmico no qual a produtividade tem um peso muito relevante, esperava encontrar nas entrevistas uma referência direta entre o "ser historiadora" com as publicações. Mas, não foi o que aconteceu, pois em nenhuma das narrativas foi dada importância demasiada aos livros, capítulos ou artigos escritos. A impressão que tive é que essa produção nem sequer foi lembrada ou considerada importante para ser narrada. Aliado a isso, observei também a presença nas narrativas de um sentimento nostálgico em relação a uma época em que não existe mais, que ficou lá atrás, condizente com as sociabilidades constituídas, projetos em comum e uma vida universitária sem o controle estrito das agências financiadoras de pesquisa ou talvez a padrões excessivamente metrificadas de qualidade acadêmica.

As historiadoras das duas gerações estudadas são (foram) chefes de família e têm um status econômico igual ou muitas vezes superior ao do (ex) cônjuge/companheiro. Mas inseridas num contexto de desenvolvimento de carreira universitária, precisaram recorrer à negociação no âmbito familiar para deslocamentos e constituição de sociabilidades em prol da profissão. É neste aspecto que os conflitos aparecem, tendo em vista a escassez de tempo para a família e os desgastes advindos da negociação sobre os cuidados/responsabilidades familiares e da externalização do trabalho doméstico.

A divisão entre o trabalho intelectual e o doméstico é também um ponto importante. Como coloca Londa Schiebinger (2001), nosso ideal ascético e cartesiano de ciência pressupõe um cientista livre das tarefas cotidianas de cuidado e reprodução de si e do grupo familiar, alguém que possa terceirizar por completo os trabalhos da sobrevivência cotidiana de forma a se dedicar exclusivamente à "busca de conhecimento". Ou seja, "apenas um corpo sem outros corpos dele dependentes pode ser verdadeiramente transcendente" (p.151). Esse ideal é assim imediatamente barrado para mulheres que, para se dedicarem às atividades intelectuais, necessitam reformular o modelo tanto de atividade intelectual, quanto de cuidado doméstico, seja

pelo acúmulo de tarefas, seja pela procura por uma divisão mais igualitária das mesmas (MORAES, 2012).

De fato, nos relatos a responsabilidade pelo cuidado familiar por parte das historiadoras era bastante naturalizada, tanto quanto sua transferência às empregadas domésticas, babás ou mães e sogras, revelando um modelo familiar tradicional nas classes médias brasileiras. Da mesma forma, percebe-se um discurso naturalizado da maternidade, das responsabilidades e deveres a ela relacionados, os quais são articulados à ideia de muito sacrifício e luta. Porém, mesmo com a transferência do trabalho doméstico e cuidado dos filhos pequenos e da casa para outras mulheres, as historiadoras sentiram a necessidade de interromper ou adiar temporariamente planos profissionais. O silêncio dos homens sobre esta questão pode indicar que eles também naturalizaram o mundo doméstico como sendo de responsabilidade feminina.

Diferente do que observo hoje na universidade, poucas mulheres pertencentes às gerações analisadas optaram por não constituir família em detrimento dos projetos profissionais. Aquelas que não se casaram e não tiveram filhos configuram um caso de difícil análise devido aos seus silêncios. Não é possível afirmar se elas desejaram conscientemente priorizar a vida profissional ou se, pelas contingências da vida, não quiseram ou não conseguiram ter relacionamentos afetivos que as levassem a constituir uma família padronizada. Tampouco se sabe o que significa a ausência de maternidade na vida delas. Nesse aspecto, as experiências dessas historiadoras apontam para outros padrões de subjetividade feminina e profissional, não restritas aos papéis tradicionais conferidos às mulheres, sugerindo assim informações que também poderiam se articular com a constituição delas como historiadoras. A tese apresenta esse limite, pois pela falta de informações não foi possível avançar na análise da relação entre a vida privada, que obviamente continua existindo, e a vida profissional. Reflito nesse momento se não seria o caso de reformular as questões sobre a vida pessoal para as mulheres que não se casaram e não tiveram filhos, de modo a explorar outros cantos, outras paisagens que podem sugerir um cenário diferente e mais plural.

Nesta tese tratamos de historiadoras e historiadoras que se graduaram em História, ingressaram na universidade como professores e nela permaneceram. Seria interessante pensar também nas pessoas que se graduaram e realizaram pós-graduação, mas não conseguiram (ou puderam) se inserir profissionalmente nos espaços universitários. Ao dar voz a essas pessoas, poderíamos questionar quais

fatores estiveram relacionados a possíveis dificuldades enfrentadas por aqueles e aquelas que, como diz Norbert Elias (2000), não conseguiram se estabelecer. Novamente o recorte geracional deve ser articulado a essa análise devido às diferenças históricas inerentes aos campos acadêmicos em constituição. Dimensões de gênero, classe e raça, bem como os fatores condizentes à vida pessoal/familiar devem ser tomadas como fio condutores numa pesquisa com este objetivo. Acrescento ainda outra perspectiva, a de se questionar o funcionamento das regras do campo e da operação historiográfica nesse processo. Ou seja, seria válido investigar as exigências que acabam estabelecendo quem entra e quem fica de fora. Visões de mundo, orientações políticas e posições filosóficas fazem diferença nesse mundo que se auto-afirma neutro e imparcial? Questão que permanece em aberto e a investigar.

## II.

Nas monografias históricas escritas pelos historiadores e historiadoras formados a partir da década de 1930 é possível identificar valores de gênero nos temas, nas abordagens e nos procedimentos utilizados por seus autores. Especialmente com a introdução da metodologia da pesquisa histórica de cunho científico, o tão almejado conhecimento da "verdade" sobre o passado dependia majoritariamente da visão e identificação com valores masculinos de uma época. Como sugere Felski, há um grande desafio em desconstruir a lógica unilateral do tempo histórico de padrões masculinizados de percepção do sujeito, tempo e espaço.

Mas a partir das décadas de 1960 e 1970, o crescente número de mulheres brasileiras que entrou nos cursos de História nas universidades promoveu uma série de mudanças nesse *mainstream*. Entre elas encontramos os próprios significados de feminino e masculino, conforme o questionamento das convenções de gênero, realizado especialmente pelas teorias feministas, pelos estudos culturais e, mais recentemente, pelos estudos pós-coloniais. Igualmente significativa seria a abordagem espinhosa de se saber se as mulheres têm preocupações diferentes do que os homens quando escrevem sobre o passado. Se a criação de narrativas históricas é uma mera recitação dos fatos, sendo neutra e “verdadeira”, então o sexo/gênero do autor não deveria importar. Mas se pensarmos no argumento de que a historiografia é um

produto construído por alguém posicionado socialmente, o sexo/gênero pode importar muito, desde que as mulheres possam escrever a história a partir de uma perspectiva analítica diferente dos recortes, conceitos e teorias considerados masculinos.

Como saber se as mulheres, de maneira geral, são mais inclinadas a escrever sobre a história social e não a história econômica por uma vontade própria? Ou essa propensão ocorre porque as normas sociais e universitárias nas quais são formadas as impulsionam assim? As historiadoras tendem ser mais críticas à violência e mais preocupadas com os detalhes biográficos dos sujeitos históricos? Por que a maioria dos historiadores das mulheres e de gênero tendem a ser mulheres? As respostas a essas perguntas geram múltiplas respostas e controvérsias, mas para esse debate que tem suas raízes no campo epistemológico, tais questionamentos são necessários para pensar a constituição e a transformação do campo historiográfico (LIBLIK, 2014).

Na realidade o tema em questão é complexo e desafiador. Sabemos que no percurso historiográfico a Nova História apresenta-se desde a década de 1970 como uma das tendências mais destacadas ao promover e impulsionar a abertura de novos temas e objetos de estudo que se desdobraram em variadas dimensões analíticas. Por outro lado, seus críticos apontam para a tendência narrativa e descritiva, tornando opaca a esfera das explicações e dos conceitos utilizados. Ou seja, conforme o historiador brasileiro Fernando Novais (2011), ela pode beirar à desconceitualização. Muitos de seus defensores partem do pressuposto de que os novos temas não podem ser tratados a partir de “velhos conceitos”. Contudo, há muita dificuldade em encontrarmos novos conceitos para entender os objetos em questão. No nível teórico, essa tendência envolve o não relacionamento com as estruturas porque, supõe-se, que não há mais estruturas (NOVAIS; SILVA, 2011). A partir dos direcionamentos de Felski, no entanto, não há como fazer uma teoria que dê conta de explicar e responder todas as dúvidas inerentes aos objetos de estudo dos historiadores e das historiadoras. Conforme a mirada para as experiências individuais ou coletivas, o que é possível hoje é uma tentativa de coexistência de narrativas múltiplas nas quais a teoria feminista pode constituir um importante referencial analítico e teórico para historiadores e historiadoras.

Em outras palavras, podemos pensar o gênero para além das identidades e das experiências subjetivas, problematizando-o como princípio organizador do pensamento e de construção de conhecimento no interior das singularidades da escrita histórica. Aliado a isso, como nos lembra Jörn Rüsen, o ofício do historiador

não pode ser entendido como uma instituição autônoma de sentido, uma vez que o cotidiano constitui uma das bases da historiografia e da teoria da história. Fundamental seria começarmos a valorizar o trabalho prático do historiador e suas ações no tempo, ancoradas em seus interesses, satisfações, expectativas e subjetividades. Ele traz consigo, portanto, perspectivas correlacionadas à época em que vive (RÜSEN, 2010).

Os historiadores profissionais se preocuparam por muito tempo com a interrogação dos seus métodos de investigação, especialmente no momento do triunfo dos *Annales*, e a excessiva atenção com a prática histórica fez com que ignorassem a reflexão de ordem epistemológica da disciplina. Fundamentos para uma epistemologia da história, a parte reservada aos modos de escrita, a narrativa, a argumentação e a subjetividade do historiador ilustram a guinada interpretativa que marcou a historiografia dos anos 1990 (SILVA, 2007). É nesse viés que os estudos de gênero podem contribuir para a reflexão não somente das práticas profissionais do historiador, como também do pensamento crítico acerca da epistemologia da história.

### III.

Por fim, gostaria de realizar uma comparação transnacional, uma vez que me permiti voar nas mesmas asas de Bonnie Smith para realizar essa pesquisa. Cabe aqui uma comparação com as experiências que as historiadoras norte-americanas tiveram. Como Smith aponta, as profissionais americanas que iniciaram suas atividades no final do século XIX<sup>86</sup> tiveram muitas dificuldades para se posicionarem no campo historiográfico. As primeiras historiadoras profissionais carregavam uma *persona*: eram vistas como mulheres excêntricas, solteironas, inferiores e assim foram menosprezadas pelo *establishment* historiográfico norte-americano. “Estudiosos como R. H. Tawney e Marc Bloch eram hostis a mulheres desse tipo”, lembra Smith (2003: 390). Impedidas de exercer a cidadania e até de receber diplomas em alguns lugares, como elas poderiam ingressar normalmente em uma profissão criada por homens?

---

<sup>86</sup>A primeira mulher a concluir o doutorado em história nos estados Unidos foi Kate Ernest Levi, que recebeu o grau de doutora pela Universidade de Wisconsin, em 1893. Embora as mulheres pudessem estudar em Oxford e Cambridge a partir de 1869, elas continuaram sem receber títulos acadêmicos nessas duas universidades até depois das duas grandes guerras. As mulheres na Universidade de Londres receberam diplomas a partir de 1878 (SMITH, 2003: 393).

Smith questiona: a historiadora profissional, como cientista, conseguiria libertar-se da emoção, da intuição e da parcialidade, a fim de atingir um estado de espírito devotado inteiramente à verdade? Como elas romperiam com a visão que os homens historiadores tinham das suas antecessoras, as chamadas historiadoras amadoras?

No Brasil, as condições de inserção das primeiras mulheres na historiografia foram absolutamente diferentes. Enquanto nos Estados Unidos e nos países europeus as profissionais da História ingressaram num campo que já estava constituído e legitimado pelos homens desde meados do século XIX, as brasileiras foram protagonistas e compartilharam com os historiadores o trabalho de criar, instituir e legitimar os primeiros cursos universitários de História, bem como a pesquisa histórica. Sabe-se que a história como um campo do conhecimento humanístico no interior da universidade foi institucionalizada a partir da década de 1930 no Brasil, momento em que as mulheres davam início ao processo de ingresso nos cursos superiores. Além disso, se as mulheres profissionais dos países estudados por Smith enfrentaram as limitações impostas pela cultura de gênero do século XIX – ou seja, elas sofriam certas interdições e limitações por serem mulheres – as brasileiras estavam em um contexto diferente, sem tantas e tão enraizadas interdições.

Entre as décadas de 1930 e 1950, mesmo com a permanência de fortes discursos normatizadores que associavam as mulheres somente à maternidade e aos cuidados domésticos, havia um importante movimento para abrir espaço à profissionalização feminina, à circulação em espaços públicos e à independência financeira, movimento este que deveu muito às reivindicações do feminismo igualitarista das primeiras décadas do século XX. Esse processo se consolidou mais fortemente nas décadas de 1960 e 1970, com maior abertura cultural provocada pelas reivindicações da segunda onda histórica do feminismo, favorecendo ainda mais a profissionalização e a visibilidade das historiadoras da segunda geração.

As norte-americanas, francesas e inglesas precisaram romper com as representações negativas que os historiadores teceram acerca das suas antecessoras, as amadoras, e provar que poderiam ser profissionais. No Brasil, até onde se sabe, não há número considerável de registros que provem a existência de historiadoras amadoras, e caso haja, não há referências negativas a elas feitas por historiadores (no caso poderíamos considerar os historiadores do IHGB, embora muitos deles, senão a maioria, também eram amadores). Nesse sentido, as pioneiras brasileiras adentraram num campo novo, que ainda precisava ser consolidado e que não dependia tanto das

tradições intelectuais, cujas possibilidades estavam abertas para que pudessem construir suas carreiras, cujo sucesso dependeu das variáveis problematizadas nessa pesquisa.

## Fontes documentais

AB'SÁBER, Aziz. "Pierre Monbeig: a herança intelectual de um geógrafo". *Estudos Avançados*. vol.8 no.22, São Paulo Sept./Dec. 1994.

BALDEZ, Coryntho. Entrevista: Maria Yedda Linhares. *Jornal da UFRJ*, ano 4, n. 40, 2008.

BARZAGUI, Jandyrá. "Entrevista". In: BLAY, Eva Alterman & LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. *Mulheres na USP: horizontes que se abrem*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.

CARVALHO, Delgado de. "Meio século de atividades". *Revista Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, Rio de Janeiro, Departamento de Imprensa Nacional, 1972.

Arquivo FFLCH da USP: inscrição no concurso para a Cadeira de História da Civilização Americana, 1946

BRAUDEL, Fernand. "Cátedra de História da Civilização: o ensino de História e suas diretrizes". *Revista de História*, 146, 2002.

CAMPOS, Pedro Moacyr. "O estudo da História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (I)". Artigo publicado no "O Estado de São Paulo" de 25 de janeiro de 1954, reeditado pela *Revista de História*.

CANABRAVA, Alice P. "O caminho percorrido". *Associação Brasileira de Pesquisadores em História Econômica*. Setembro de 2003.

CARONE, Edgar. "Entrevista". MORAES, José Geraldo; REGO, José Marcio. *Conversa com historiadores*. São Paulo: Ed. 34, 2002.

CARVALHO, Conceição Vicente. "Entrevista". In: BLAY, Eva Alterman & LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. *Mulheres na USP: horizontes que se abrem*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.

CARVALHO, Delgado de. "Meio século de atividades". *Revista Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, Rio de Janeiro, Departamento de Imprensa Nacional, 1972.

COSTA, Emília Viotti. "Entrevista". MORAES, José Geraldo; REGO, José Marcio. *Conversa com historiadores*. São Paulo: Ed. 34, 2002.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. "Entrevista". In: MORAES, José Geraldo; REGO, José Marcio. *Conversa com historiadores*. São Paulo: Ed. 34, 2002.

FAUSTO, Boris. "Entrevista". In: MORAES, José Geraldo; REGO, José Marcio. *Conversa com historiadores*. São Paulo: Ed. 34, 2002.



FRANÇA, Eduardo de Oliveira. "Eduardo de Oliveira França: um professor de História". In: *Estudos Avançados*. 8, 22, 1994.

GAGÉ, Jean. Considerações sobre o curso de História da Civilização. *Programa da Cadeira de História da Civilização. Anuário da FFCL-USP*, 1937-1938.

GOMES, Angela de Castro. "Entrevista". In: MORAES, José Geraldo; REGO, José Marcio. *Conversa com historiadores*. São Paulo: Ed. 34, 2002.

MELLO, Astrogildo Rodrigues. "Os primórdios da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo". In: *Portarias GR. nº 1.023 e 1.024*, de 15 de janeiro de 1970.

PANTALEÃO, Olga. "Olga Pantaleão. Historiadora". In: BLAY, Eva Alterman & LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. *Mulheres na USP: horizontes que se abrem*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.

PRIORI, Mary del. Maria Yedda Linhares: por uma história documentada. *Revista do Arquivo Público Mineiro*, p. 15, 2006.

LINHARES, Maria Yedda. "Entrevista". In: MORAES, José Geraldo; REGO, José Marcio. *Conversa com historiadores*. São Paulo: Ed. 34, 2002.

LINHARES, Maria Yedda. "Uma entrevistas com Maria Yedda Linhares". *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

LOBO, Eulália. "Uma entrevista com Eulália Maria Lobo". *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

LOBO, Eulália. "Entrevista". In: *Revista Rio de Janeiro*, n. 10, maio-ago. 2003.

MIGLIO, Ilka. "Entrevista com doutora Déa Ribeiro Fenelon". In: *Cadernos do CEOM*, ano 22, n. 29, 2005.

SOUZA, Laura de Mello. "Entrevista". In: MORAES, José Geraldo; REGO, José Marcio. *Conversa com historiadores*. São Paulo: Ed. 34, 2002.

VIANNA, Eremildo. "Entrevista". In: FERREIRA, Marieta de Moraes. *A História como ofício: a contribuição de um campo disciplinar*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

TAPAJÓS, Vicente. "Entrevista". In: FERREIRA, Marieta de Moraes. *A História como ofício: a contribuição de um campo disciplinar*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

## Fontes Orais

ALGRANTI, Leila Mezan [62 anos]. [nov. 2013]. Entrevistadora: Carmem Silvia da Fonseca Kummer Liblik, 7 nov. 2013.

BONI, Maria Ignes Mancini de [67 anos]. [jun. 2015]. Entrevistadora: Carmem Silvia da Fonseca Kummer Liblik, 17 jun. 2015.

BURMESTER, Ana Maria [71 anos]. [mar. 2015]. Entrevistadora: Carmem Silvia da Fonseca Kummer Liblik, 9 mar. 2015.

CAPELATO, Maria Helena. [70 anos]. [abr. 2015]. Entrevistadora: Carmem Silvia da Fonseca Kummer Liblik, 23 abr. 2015.

COSTA, Suely Gomes [76 anos]. [mar. 2015]. Entrevistadora: Carmem Silvia da Fonseca Kummer Liblik, 20 mar. 2015.

DECCA, Edgar Salvadori de. [68 anos]. [dez. 2015]. Entrevistadora: Carmem Silvia da Fonseca Kummer Liblik, 4 dez. 2015.

ENGEL, Magali Gouveia [59 anos]. [out. 2013]. Entrevistadora: Carmem Silvia da Fonseca Kummer Liblik, 10 out. 2013.

FERREIRA, Marieta de Moraes [66 anos]. [out. 2013]. Entrevistadora: Carmem Silvia da Fonseca Kummer Liblik, 30 out. 2013.

MARCHI, Euclides [71 anos]. [mar. 2015]. Entrevistadora: Carmem Silvia da Fonseca Kummer Liblik, 8 mar. 2015.

MARCÍLIO, Maria Luiza [78 anos]. [abr. 2015]. Entrevistadora: Carmem Silvia da Fonseca Kummer Liblik, 23 abr. 2015.

MARTINS, Ismênia de Lima [73 anos]. [mar. 2015]. Entrevistadora: Carmem Silvia da Fonseca Kummer Liblik, 20 mar. 2015.

NADALIN, Sergio Odilon. [72 anos]. [nov. 2015]. Entrevistadora: Carmem Silvia da Fonseca Kummer Liblik, 5 nov. 2015.

PEDRO, Joana Maria [65 anos]. [mar. 2015]. Entrevistadora: Carmem Silvia da Fonseca Kummer Liblik, 11 mar. 2015.

PRADO, Maria Ligia Coelho [75 anos]. [set. 2013]. Entrevistadora: Carmem Silvia da Fonseca Kummer Liblik, 27 set. 2013.

PREIS, Aidyl de Carvalho [85 anos]. [mai. 2015]. Entrevistadora: Carmem Silvia da Fonseca Kummer Liblik, 17 mai. 2015.

SALIBA, Elias. [63 anos]. [dez. 2015]. Entrevistadora: Carmem Silvia da Fonseca Kummer Liblik, 7 dez. 2015.

SOIHET, Rachel [77 anos]. [mai. 2015]. Entrevistadora: Carmem Silvia da Fonseca Kummer Liblik, 17 mai. 2015.

SOUZA, Laura de Mello e [62 anos]. [set. 2013]. Entrevistadora: Carmem Silvia da Fonseca Kummer Liblik, 26 set. 2013.

## Referências Bibliográficas

AGUIRRE ROJAS, Carlos Antonio. **Fernand Braudel e as ciências humanas**. Tradução: Jurandir Malerba. Londrina : Eduel, 2013.

ALVAREZ, Teresa. Representações iconográficas de sujeitos históricos (o que não vemos nas imagens de história). São Paulo: **Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Gênero**, 2008.

APPLEBY, Joyce *et al.* **Telling the truth about history**. New York: W. Norton & Company, 1994.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico**: dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

AZEREDO, Fernanda. **Pântanos de relações e colchões de cumplicidade**: academia e conjugalidade na perspectiva de quatro mulheres intelectuais. Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

AZEVEDO, Nara *et alli*. “Gênero e ciência: a carreira científica de Aída Hassón-Voloch”. **Cadernos Pagu**. no.23 Campinas July/Dec. 2004.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

\_\_\_\_\_. **Émilie, Émilie**: a ambição feminina no século XVIII. São Paulo: Discurso Editorial: Duna Dueto, 2003.

BASSANEZI, Carla. "Mulheres dos anos dourados". In: PRIORE, Mary Del; BASSANEZI, Carla (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009.

BENSTOCK, Shari. The female self engendered: autobiographical writing and theories of selfhood. In: BROWNLEY, Martine Watson & KIMMICH, Allison B. **Women and autobiography**. Wilmington: Scholarly Resources Inc. 1999.

BLAY, Eva Alterman & LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. “A mulher nos primeiros tempos da Universidade de São Paulo”. **Ciência e Cultura**, São Paulo v. 36, n. 12, dezembro, 1984.

\_\_\_\_\_. *Mulheres na USP: horizontes que se abrem*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.

BLAY, Eva Alterman & CONCEIÇÃO, Rosana R. da. “A mulher como tema nas disciplinas da USP”. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 76, fev. p. 50-56, 1991.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. M. & AMADO, Janaina. **Usos & abusos da História Oral**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1996.

\_\_\_\_\_. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.) **Escritos de Educação**. 4ª ed., Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. **Homo Academicus**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CAMPOS, Nívio de. **Intelectuais paranaenses e as concepções de universidade: 1892-1950**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba, 2006.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.

CAPELATO, M. H.; GLEZER, R.; FERLINI, V. L. A. “Escola Uspiana de História”. In: **Estudos Avançados**, 8(22), 1994.

CATANI, Afrânio. As possibilidades analíticas da noção de campo social. In: **Educação e Sociedade**. Campinas. v. 32, n. 114, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

CORRÊA, Mariza. **Antropólogos & Antropologia**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

COSTA, Sérgio. “O Brasil de Sérgio Buarque de Holanda”. In: **Soc. estado**. Vol. 29, no.3, Brasília Sept./Dec. 2014.

COSTA, SUELY G. Proteção social, maternidade transferida e lutas pela saúde reprodutiva. In: **Estudos feministas**. 2/2002.

DAUPHIN, Cécile. “Mulheres sós”. DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das mulheres no Ocidente**. Vol. 4: O século XIX. Porto: Edições Afrontamento, 1991.

DAVIS, Natalie. “Gender and genre: women as historical writers, 1400-1820”, **Beyond Their Sex: Learned Women of the European Past**. New York: New York University Press, 1980.

DAVIES, Kate. **Catharine Macaulay and Mercy Otis Warren: The Revolutionary Atlantic and the Politics of Gender**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

DIEHL, Astor Antônio. **A cultura historiográfica brasileira: década de 1930 aos anos 1970**. Passo Fundo: UPF Editora, 1999.

DUARTE, Constância (Org.). **Nísia Floresta: a primeira feminista do Brasil**. Florianópolis: Mulheres, 2005.

DUBAR, Claude. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ERBERELI JR, Otávio. De preterida a preferida: considerações em torno da trajetória intelectual de Alice Piffer Canabrava (1935-1951). In: **História da Historiografia**, n. 22, 2016.

FAGUNDES, Bruno L. História, historiador e identidade profissional: Sobre a história do Curso de História da Universidade Federal do Paraná. In: **Revista Estudos históricos**, v. 27, n. 54, 2014.

FALCON, Francisco J. C. “O II Simpósio dos Professores Universitários de História”. In: **Boletim de História**, Centro de Estudos de História, Faculdade Nacional de Filosofia, Universidade do Brasil, Rio de Janeiro, ano V, n. 7, 1963.

\_\_\_\_\_. “A identidade do Historiador”. **Estudos Históricos**. Vol. 9, n. 17, 1996.

FÁVERO, Maria de Lurdes de A. Da Cátedra Universitária ao Departamento: subsídios para discussão. In: **23ª Reunião Anual da ANPEd**, 2000, Caxambú-MG. Anais da 23ª Reunião da ANPEd /CD - ROM, 2000.

\_\_\_\_\_. “A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968”. **Educar**. Curitiba: Editora UFPR, n. 28, 2006.

FELSKI, Rita. **The gender of modernity**. Cambridge/London: Harvard University Press, 1995.

FERREIRA, Marieta de M. Notas sobre a institucionalização dos cursos universitários de História no Rio de Janeiro. In GUIMARÃES, M. L. S. (Org). **Estudos sobre a escrita da história**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. “Perfis e trajetórias dos professores universitários de História no Rio de Janeiro. In: OLIVEIRA, Antônio J. Barbosa (ORG.). **Universidade: lugares de memória**. Rio de Janeiro, UFRJ, Fórum de Ciência e Cultura, Sistema de Biblioteca e Informações, 2008.

\_\_\_\_\_. **A História como ofício: a contribuição de um campo disciplinar**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

FICO, Carlo; POLITO, Ronald. **A história no Brasil (1980-1989)**. Elementos para uma avaliação historiográfica. Ouro Preto: UFOP, 1992.

FORNA, Aminatta. **Mãe de todos os mitos**: como a sociedade modela e reprime as mães. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do Discurso**. São Paulo: Ed. Loyola, 1998.

FREIXO, André de Lemos. **José Honório Rodrigues**: os clássicos e uma possível identidade historiográfica brasileira (décadas de 1940-80). In: XIII Encontro de História: Anpuh (RJ), 2008.

GONÇALVES, Marcia de Almeida, GONTIJO, Rebeca. “Sobre história, historiografia e historiadores: entrevista com Francisco José Calazans Falcon”. **História da historiografia**. Ouro Preto, n. 7, nov./dez, 2011.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. In: **Cadernos Pagu**, IFCH/ UNICAMP, n. 5, 1995.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HANNER, June E. “Honra e distinção das famílias”. In: PINSKI, Carla B; PEDRO, Joana. **Nova História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto: 2012.

HIRATA, Helena & KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cad. Pesqui.**, vol.37, n.132, 2007.

IGLÉSIAS, Francisco. **Historiadores do Brasil**: capítulos de historiografia brasileira. Belo Horizonte, MG: UFMG, IPEA, 2000.

JARDINS, Julie des. **Women and the Historical Enterprise in America**: Gender, Race, and the Politics of Memory, 1880–1945. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2003.

KEITH, Jenkins. **A História Repensada**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

JOUTARD, Philippe. “História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos”. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

KOSMINSKY, Ethel V.; SANTANA, Juliana N. Crianças e jovens e o trabalho doméstico: a construção social do feminino. **Sociedade e Cultura**, V. 9, N. 2, JUL./DEZ. 2006.

LAPA, José Roberto do Amaral. **História e Historiografia**: Brasil pós-64. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. “História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta”. In: MEIHY, José Carlos Sebe (Org.). **(Re)Introduzindo história oral no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1996.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1996.

LEÓN, Francisco. "O novo padrão de participação feminina na América Latina". In: LAVINAS, Lena; LEÓN, Francisco. **Emprego feminino no Brasil: mudanças institucionais e novas inserções no mercado de trabalho**. Vol. 1. CEPAL, Publicación de las Naciones Unidas: Santiago de Chile, 2002.

LIBLIK, Carmem S. F. K. "A participação das mulheres na construção do conhecimento histórico". In: **Feminismos**. Salvador. Vol.2, N.3 Set. - Dez. 2014.

\_\_\_\_\_. "A formação e a profissionalização de historiadoras universitárias brasileiras (1960-1980)". In: **História Oral**. Rio de Janeiro. v. 18, n. 2, p. 7-34, jul./dez. 2015.

\_\_\_\_\_. "El enfoque de género en los cursos académicos de las primeras mujeres universitarias brasileñas". In: **Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia**. León. nº 11, 2016 (a).

\_\_\_\_\_. "O pioneirismo feminino na história: análise dos depoimentos de Alice Canabrava e Olga Pantaleão". In: **Resgate - Rev. Interdiscip. Cult.**, Campinas, v. 24, n. 1 [31], p. 73-98, jan./jun. 2016 (b).

\_\_\_\_\_. "Trajetória de Maria Yedda Linhares" notas sobre a construção de um devir". In: **História da Historiografia**. Ouro Preto, n. 22, 2016 (c).

LOPES, Luciana Suarez. As cartas e as fotos de Alice. In: **Economia e História: relatos de pesquisa**. Informações Fipe, maio, 2015.

LORIGA, Sabina. O eu do historiador. In: **História da Historiografia**. n. 10, 2012.

LOOSER, Devoney. **British Women Writers and the Writing of History, 1670–1820**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2000.

LOWENTHAL, David. "Como conhecemos o passado". **Projeto História** (17). São Paulo: EDUC, nov. 1998.

MACHADO, Dayane. "A criação do curso de História da UFPR: notas iniciais de pesquisa". In: **XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento histórico e diálogo social**. Natal, julho, 2013.

MACHADO, Valéria F. **Diatribes viperinas e digressões quixotescas": debates intelectuais e projetos educacionais na década de 1950. 2009**. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, 2009.

MARTINEZ, Paulo Henrique. "Fernand Braudel e a primeira geração de historiadores universitários da USP (1935-1956): notas para estudo". In: **Revista de História**, 146, 11-27, 2002.

MARTINS, Ana Paula. **Um lar em terra estranha: A Casa da Estudante Universitária de Curitiba e o processo de individualização feminina nas décadas de 1950 e 1960**. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.



\_\_\_\_\_. Memórias maternas: experiências da maternidade na transição do parto doméstico para o parto hospitalar. In: **História Oral** (Rio de Janeiro), v. 8, p. 61-76, 2005.

\_\_\_\_\_. “Da amizade entre homens e mulheres: cultura e sociabilidade nos salões iluministas”. **História, Questões e Debates**. Curitiba: Editora UFPR, v. 46, 2007.

MATOS, Maria Izilda; BORELLI, Andrea. “Espaço feminino no mercado produtivo”. In: PINSKI, Carla B; PEDRO, Joana. **Nova História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto: 2012.

MENEZES, Maria Isolda C. B. Mulher, poder e subjetividade. In: **Revista mal-estar e subjetividade**, V. II / n. 2 / p. 59 - 85 / Set. 2002.

MICELLI, Sérgio. **Intelectuais e classe dirigente no Brasil: 1920-194**. São Paulo: Ed. Difel, 1979.

MOTA, Carlos Guilherme. **A ideologia da cultura brasileira (1933-1974)**. São Paulo: Ática, 1977.

\_\_\_\_\_. **Ideologia da cultura brasileira: pontos de partida para uma revisão histórica**. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 1985.

NADAI, Elza. “O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva”. In: **Revista Brasileira de História**, nº 25/6. São Paulo, ANPUH, 1993.

NOVAIS, Fernando e SILVA, Rogerio Forastieri da (orgs.) **Nova história em perspectiva**. Vol. 1. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

ORLANDI, Eni. **A linguagem e seu funcionamento**: formas do discurso. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

ORTIZ, Renato (org.). **A Sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d’Água, 2003.

PEDRO, Joana Maria. “O feminismo que veio da França”. In: PEDRO, Joana Maria; ISAIA, Artur Cesar; MELLO, Carmencita de Holleben. **Relações de poder e subjetividades**. Ponta Grossa, Todapalavra, 2011.

PEREIRA, Ludmila Gama. **O historiador e o agente da História**: os embates políticos travados no curso de História da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (1959-1969). Dissertação (Mestrado), Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2010.

PEROSA, Graziela. “Educação diferenciada e trajetórias profissionais femininas”. In: **Tempo Social**, revista de sociologia da USP. vol. 20, n. 1, 2008.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

\_\_\_\_\_. "Práticas da Memória Feminina". In: **Revista Brasileira de História**, S.Paulo: Anpuh/Marco Zero, vol.9, no.18, 1989.

\_\_\_\_\_. **Mulheres Públicas**. São Paulo: UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

PINSKI, Carla B. "A era dos modelos flexíveis". In: PINSKI, Carla B; PEDRO, Joana. **Nova História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto: 2012.

\_\_\_\_\_. **Mulheres dos anos dourados**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

PISCITELLI, Adriana. "Tradição oral, memória e gênero. Um comentário metodológico". In: **Cadernos Pagu**. Campinas, 1993.

POERNER, Arthur. **O poder jovem: história da participação política dos estudantes desde o Brasil colônia até o governo Lula**. 5.ed. Rio de Janeiro: Booklink, 2004.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, nº 10, 1992.

PONTES, Heloisa. A paixão pelas formas: Gilda de Mello e Souza. In: **Novos Estudos/Cebrap**, São Paulo, v. 74, pp. 87-105, 2006.

PORCHAT, Oswaldo Pereira. "Eurípedes Simões de Paula". In: **Estudos Avançados**. 8(22), 1994.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. In: **Projeto História**. São Paulo, n. 15, abr. 1997.

\_\_\_\_\_. **Ensaio de história oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

PRIORI, Mary del. "Maria Yedda Linhares: por uma história documentada". In: **Revista do Arquivo Público Mineiro**, 2006.

PROCHASSON, Christophe. Les jeux du « je »: aperçus sur la subjectivité de l'historien,. In: **Sociétés & Représentations**, v. 1, n. 13, 2002.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam (orgs.) **Masculino, feminino, plural**. Florianópolis: Ed.Mulheres, 1998.

REIS, José Carlos. **As identidades do Brasil**: de Varnhagen a FHC. 7ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

RODRIGUES, José Honório. **Teoria da história do Brasil**: introdução metodológica. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

RODRIGUES, Lidianne Soares. “Armadilha à francesa: homens sem profissão”. In: **História da Historiografia**. Ouro Preto, n. 11, abril, 2013.

ROIZ, Diogo da Silva. **A institucionalização do ensino universitário de História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo entre 1934 e 1956**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp, Franca, 2004.

\_\_\_\_\_. “História da Universidade de São Paulo, histórias em construção”. In: **Fronteiras: Revista de História**. Dourados, MS, vol.9, n. 16, jan/jul, 2007.

\_\_\_\_\_; SANTOS, Jonas Rafael. **As transferências culturais na historiografia brasileira**. São Paulo: Paco Editorial, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história**: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

SAES, Flávio Azevedo M. de. "Introdução". In: **História Econômica**: estudos e pesquisas. São Paulo: Editora UNESP/ABPHE, 2005.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

\_\_\_\_\_. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SANTOS, Alessandra Soares. "Francisco Iglésias e o curso de geografia e história da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais (década de 1940)". In: **História da historiografia**. Ouro Preto. n. 11, 2013.

SANTOS, Silmere. **Trabalho docente, família e vida pessoal**: permanências, deslocamentos e mudanças contemporâneas. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru-SP, EDUSC, 2001.

SCHMIDT, Benito. “Luz e papel, realidade e imaginação: as biografias na história, no jornalismo, na literatura e no cinema”. In: SCHMIDT, Benito (org.). **O biográfico**: perspectivas interdisciplinares. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2000.

SCHWARTZMAN, Simon *et alli*. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2000.

SCOTT, Ana Silva. “O caleidoscópio dos arranjos familiares”. In: PINSKI, Carla B; PEDRO, Joana. **Nova História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto: 2012.

SCOTT, Joan W. “El problema de la invisibilidad”. In. ESCANDÓN, C.R. (Org.) **Gênero e História**. México: Instituto Mora/UAM, 1989.

\_\_\_\_\_. Gênero: uma categoria de análise histórica. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.16, n.2, p.5-22, jul/dez., 1990.

SILVA, Francisco Carlos; MATTOS, Hebe Maria; FRAGOSO, João (Org.). **Escritos sobre história e educação**: homenagem a Maria Yedda Linhares. Rio de Janeiro: Mauad, 2001.

SILVA, Helenice R. da. **Fragmentos da história intelectual**: entre questionamentos e perspectivas. Campinas: Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_. “A renovação historiográfica francesa após a ‘guinada crítica’”. In: MALERBA, Jurandir; ROJAS, Carlos Aguirre. **Historiografia contemporânea em perspectiva crítica**. Bauru, SP: EDUSC, 167-186, 2007.

SILVA, Norma Lúcia; FERREIRA, Marieta de Moraes. “Os caminhos da institucionalização do ensino superior de história”. **História e Ensino**. v. 17, n. 2, 2011.

\_\_\_\_\_. “Expansão do ensino superior de história em direção ao interior: a formação do campo em goiás”. In: **Hist. R., Goiânia**, v. 21, n. 1, p. 131–153, jan./abr. 2016.

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. **Profissão artista**: pintoras e escultoras acadêmicas brasileiras. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2008.

SPIRANDELLI, Claudinei Carlos. **Trajetórias intelectuais**: professoras do Curso de Ciências Sociais da FFCL-USP (1934-1969). Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2008.

SOIHET, Rachel. Zombaria como arma antifeminista: instrumento conservador entre libertários. **Revista Estudos Feministas**. vol.13, n.3, pp.591-612, 2005.

SORJ, Bila. Trabalho remunerado e não-remunerado. In: **A mulher brasileira nos espaços público e privado**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

TELLES, Lygia Fagundes. **As meninas**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1985.

\_\_\_\_\_. “Mulher, mulheres”. In: PRIORI, Mary Del; BASSANEZI, Carla. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto: 2009.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TRIGO, M. H. B. **Espaços e tempos vividos**: estudo sobre os códigos de

sociabilidade e relações de gênero na Faculdade de Filosofia da USP (1934-1970). Tese de Doutorado. São Paulo, USP. 1997.

ZECHLINSKI, Beatriz Polidori. **Três autoras francesas e a cultura escrita no século XVII: gênero e sociabilidades**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, 2012.

ZELNIK, Reginald. **Perils of Pankratova**: some stories from the annals of soviet historiography. Seattle: Donald Treadgold Studies on Russia, East Europe, and Central Asia, 2005.

WACHOWICZ, Ruy C. **Universidade do mate: história da UFPR**. Curitiba: APUFPR, 1993.

WELLER, Wivian *et alii* (2002). "Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: Uma forma de análise das visões de mundo". In: **Sociedade e Estado**, Vol. 17, n. 2, "Inovações no campo da metodologia das ciências sociais", pp. 375-396.

\_\_\_\_\_. "A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim". In: **Sociedade e Estado**. vol.25 no.2 Brasília Mai/Aug, 2010

WESTPHALEN, Cecília M. **Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná: 50 anos**. Curitiba: SBPH-Pr, 1988.

WILLIAMS, Raymond. Base e superestrutura material na cultura marxista. In: **Revista USP**, São Paulo, n.65, p. 210-224, março/maio 2005.

WOOLF, Virginia. **Profissões para mulheres e outros artigos feministas**. Porto Alegre, RS: L & PM Editores, 2012.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

## **ANEXO 01 – Roteiro de entrevista semiaberta**

- 1- Idade.
- 2- Local de nascimento.
- 3- Local de nascimento da mãe e do pai.
- 4- Origem da família materna (país, se de origem urbana ou rural)
- 5- Origem da família paterna.
- 6- Conheceu/conviveu com os avós?
- 7- Quantos irmãos tem?
- 8- Conte-me sobre a sua formação escolar. Onde começou a estudar?
- 9- Onde e quando começou seus estudos no ensino médio?
- 10- Quando ingressou na universidade?
- 11- Por que escolheu o curso de História?
- 12- Conte-me sobre sua vida acadêmica: quais suas disciplinas preferidas?
- 13- Quais professores eram seus preferidos e por que?
- 14- Teve algum(a) professor(a) que lhe serviu de inspiração na vida profissional?  
Por que?
- 15- Como avalia sua formação universitária?
- 16- Houve algum tipo de dificuldade? Qual/quais?
- 17- Sofreu ou viu alguma colega sua sofrer algum tipo de dificuldade ou obstáculo por ser mulher?
- 18- Quanto tempo levou para concluir o curso universitário?
- 19- Durante o curso universitário participou da política estudantil?
- 20- Como era sua vida social durante o curso universitário? De qual tipo de atividade participava? Ia a festas, bailes, excursões?
- 21- Como avalia que as pessoas com quem convivia viam a profissionalização feminina?
- 22- Quando e onde começou a exercer sua profissão?
- 23- Quais obstáculos enfrentou como professora universitária?
- 24- Planejou sua carreira universitária? Alguém a ajudou?
- 25- Como decidiu fazer a pós-graduação e onde fez?
- 26- Por que decidiu a especialização na sua área de pesquisa?

- 27- De que maneira se manteve para fazer a pós-graduação? Obteve bolsa? Qual e por quanto tempo?
- 28- Viveu fora do país? Se sim, como foi esta experiência?
- 29- Participou de algum grupo de pesquisa, mesmo que informal?
- 30- Como avalia a sua inserção nos meios acadêmicos de sua especialização?
- 31- Teve dificuldades para publicar? Se sim, por que? Se não, o que considera que foi importante para ter visibilidade acadêmica?
- 32- Enfrentou alguma dificuldade por ser mulher na área de História?
- 33- Como avalia a escolha de seus temas e objetos de pesquisa? Alguém a influenciou?
- 34- Como foi a sua experiência na vida universitária como professora titulada (com doutorado)? Enfrentou algum tipo de concorrência com colegas de departamento?
- 35- Como foi sua experiência de orientadora? Lembra-se de quantos trabalhos orientou (mesmo que seja aproximado)?
- 36- Participou da vida sindical e de associações de historiadores ou de outra natureza acadêmica? Se sim, como foi esta participação?
- 37- Casou-se? Teve filhos?
- 38- Se respondeu afirmativamente a pergunta anterior: como conseguiu articular casamento, maternidade e carreira profissional? Arrependeu-se de algo? Faria algo diferente?
- 39- Se não respondeu afirmativamente a pergunta 37: por que não casou? Acha que o casamento e a maternidade atrapalham a vida profissional?
- 40- Acha que a entrada das mulheres na profissão de historiador mudou de alguma forma esta profissão?
- 41- Acha que as mulheres historiadoras têm interesses ou preocupações diferentes dos homens historiadores?